

Tamara Ehmann



Gelingsbedingungen pädagogischer Integrationsförderung

Eine Längsschnittstudie zur Arbeit
mit geflüchteten Heranwachsenden

Tamara Ehmann

Gelingsbedingungen pädagogischer Integrationsförderung

Tamara Ehmann

Gelingsbedingungen pädagogischer Integrationsförderung

Eine Längsschnittstudie zur Arbeit
mit geflüchteten Heranwachsenden

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Dissertation ist im Jahr 2020 unter dem Originaltitel „Integrationsfördernde Gelingensbedingungen pädagogischer Freizeitangebote für Heranwachsende mit Fluchterfahrung“ an der Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg erschienen.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich-academic-press.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665032>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-032-8

eISBN 978-3-96665-968-0

DOI 10.3224/96665032

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Bernd Burkart, Weinstadt-Baach – www.form-und-produktion.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
2	Theorie und Forschungsstand	13
2.1	Fluchtursachen und Lebenssituation von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung in Deutschland	13
2.2	Akkulturationstheorie nach Berry	18
2.2.1	Akkulturation und Akkulturationsstrategien	18
2.2.2	Wahl der Akkulturationsstrategie und Definition Akkulturationsstress	21
2.2.3	Adaptation und Bedingungen von Integration	22
2.2.4	Zusammenfassung und Fazit der Akkulturationstheorie nach Berry	25
2.3	Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung im Anschluss an die Institutionstheorie nach Merrens	27
2.3.1	Individuum – Förderung der Sprachpraxis	29
2.3.2	Interaktion	31
2.3.3	Institution	41
2.4	Zusammenfassung und Reflexion Theorie und Forschungsstand	51
3	Untersuchungsleitendes theoretisches Modell	54
4	Wissenschaftliche Begleitstudie zu Freizeitangeboten für Heranwachsende mit Fluchterfahrung	58

5	Quantitative Studie	61
5.1	Quantitatives Untersuchungsdesign und Erhebungsmethoden	61
5.2	Stichprobenbeschreibung	63
5.3	Empirisch-überprüfbares Modell und Ableitung der Hypothesen für die quantitative Studie	70
5.4	Auswertungsstrategien	72
5.4.1	Auswertungsstrategien zur Voranalyse	72
5.4.2	Auswertungsstrategien zur Hauptanalyse	73
5.5	Operationalisierung der Konstrukte	78
5.5.1	Abhängige Variable – Beobachtetes Integrationsbestreben	81
5.5.2	Unabhängige Variablen – Individuum: Förderung der Sprachpraxis	83
5.5.3	Unabhängige Variablen – Interaktion	86
5.5.4	Unabhängige Variablen – Institution	91
5.5.5	Kontrollvariablen	94
5.6	Ergebnisse	97
5.6.1	Voranalyse	97
5.6.2	Hauptanalyse	110
5.6.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die qualitative Studie	135
6	Qualitative Studie	140
6.1	Stichprobenbeschreibung	142
6.2	Zentrale Erkenntnisinteressen für die qualitative Studie	143
6.3	ExpertInneninterviews	144
6.4	Leitfaden	145
6.5	Durchführung der ExpertInneninterviews	146
6.6	Auswertungsstrategien	148
6.7	Erkenntnisinteresse 1: Typologie institutioneller Handlungslogiken	154
6.7.1	Der Typus der 24/7-Projekte	156
6.7.2	Der Typus der All-inclusive-Projekte	157
6.7.3	Der Typus der Satelliten-Projekte	159
6.7.4	Der Typus der Brücken-Projekte	161
6.7.5	Zusammenfassung und Reflexion der entwickelten Typologie	162

6.8	Erkenntnisinteresse 2: Erleichterungsfaktoren	164
6.8.1	Erleichterungsfaktoren deduktiver Gelingensbedingungen	164
6.8.2	Erleichterungsfaktoren induktiver Gelingensbedingungen	167
6.8.3	Zusammenfassung und Reflexion der Erleichterungsfaktoren	169
7	Diskussion	171
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	171
7.2	Einschränkung der Studie	174
7.2.1	Reflexion der wissenschaftlichen Begleitstudie	174
7.2.2	Reflexion methodischer Art	177
7.3	Theoretische und forschungsleitende Implikationen	184
	Literatur	188
	Abbildungsverzeichnis	210
	Tabellenverzeichnis	213

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Identifikation von Gelingenbedingungen pädagogischer Integrationsförderung im Kontext außerschulischer Bildungsangebote auseinander. Basis dieser Identifikation ist die Theorie pädagogischer Institutionen nach Merkens (2006) sowie die Akkulturationstheorie nach Berry (u. a. 1997). Die daraus resultierende Frage erörtert den Effekt von Gelingenbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution.

Die zugrundeliegende Stichprobe zur Beantwortung der Forschungsfrage bildete das Programm „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“, finanziert durch die Stiftung Kinderland, in Kooperation mit der Heidehof Stiftung sowie dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg. Dieses Programm wurde durch den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg während der dreijährigen Projektdurchführung wissenschaftlich, im Sinne einer formativen Evaluation, begleitet.

Aufgrund einer quantitativen Längsschnittstudie wurde mittels Cross-lagged-panel-Designs eine erste inferenzstatistische Analyse aller angenommenen Gelingenbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung durchgeführt. Auf der Ebene des Individuums konnte ein integrationsfördernder Effekt bestätigt werden. Hingegen kann dies für die Ebenen der Interaktion sowie der Institution nicht vollumfänglich angenommen werden. Hieraus resultiert eine erste theoretische Erweiterung durch distale und proximale Faktoren (Ditton, 2000a & 2000b; Scheerens & Bosker, 1997) sowie die Aufnahme möglicher Erleichterungsfaktoren der institutionellen Ebene für die pädagogische Arbeit (Brühwiler, 2014; Scheerens, 1997). Darauf aufbauend diente die qualitative Längsschnittstudie als ein Vertiefungsmodell zur Plausibilität der dargestellten quantitativen Ergebnisse. Als eine Erklärung für das teilweise heterogene Bild der quantitativen Studie wurde eine erste Typologie anhand des Merkmalsraumes hoher Proximalität und Distalität sowie des Grads der geforderten Verbindlichkeit seitens der Teilnehmenden aufgestellt. Des Weiteren wurden erste Annahmen bezüglich vorhandener Erleichterungsfaktoren bestätigt.

Zusammenfassend kann die vorliegende Arbeit die integrationsfördernde Wirkung der Ebene des Individuums sowie den indirekten Einfluss distaler Faktoren nachweisen und aufgrund der qualitativen Längsschnittstudie eine erste Typologie institutioneller Handlungslogiken und deren Einfluss auf die Integrationsförderung geflüchteter Heranwachsender aufstellen.

Abstract

The aim of this study is to identify conditions that promote a successful integration in the context of non-formal education. Using the theory of pedagogical institutions according to Merckens (2006) and the acculturation theory according to Berry (i. a. 1997) it is tested whether conditions concerning on the levels of the individual, the interaction and the institution facilitate the integration in non-formal education.

The sample for investigating the research question was given by the programme “Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung”, financed by the Stiftung Kinderland, in cooperation with the Heidehof Stiftung und the Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg. This three-year project was evaluated by the chair Empirische Bildungsforschung at the Julius-Maximilians-University of Würzburg using a formative evaluation.

Quantitative longitudinal data were the basis for cross-lagged-panel-designs, which examined all conditions that are supposed to promote successful integration. At the level of the individual, an integration-promoting effect was confirmed. This cannot be fully assumed for the levels of interaction and institution. These results lead to a first theoretical extension by distal and proximal factors (Ditton, 2000a & 2000b; Scheerens & Bosker, 1997) as well as the inclusion of possible facilitating factors by the level of the institution (Brühwiler, 2014; Scheerens, 1997). Based on this, a qualitative longitudinal study served as a deepening model for the plausibility of the presented quantitative results. As an explanation for the partially heterogeneous picture of the quantitative study, an initial typology was drawn based on the factors of high proximally and distally and the degree of commitment required on the part of participants. And initial assumptions regarding existing facilitating factors were confirmed.

In summary, the present study confirmed that integration can be promoted by the level of the individual as well as the indirect influence of distal factors. Based on the qualitative longitudinal study, a first typology of different types of institutions and their influence on the integration promotion of refugee adolescents was established.

1 Einleitung

Deutschland erlebte im Jahr 2015 eine Zuwanderung, die sich aus neuen Herkunftsländern und Kulturen speiste. Die Anzahl der einreisenden Personen, die Schutz vor Verfolgung, Krieg und Armut suchten, stieg in einem Ausmaß an, das seit langer Zeit nicht mehr gegeben war (Diehl, Lubbers, Mühlau, und Platt, 2016, S. 161; Hanke, van Egmond, Rohmann und Boehnke, 2017, S. 146). Neben der kulturellen Zugehörigkeit dieser einreisenden Personen ist auch deren Altersdurchschnitt von Interesse. Immerhin sind knapp ein Drittel minderjährige Geflüchtete (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2016, S. 21 sowie 2018a, S. 7; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2017, S. 144). Sie stellen somit einen nicht zu unterschätzenden Anteil der neu nach Deutschland eingereisten Personen dar. Heranwachsende Flüchtlinge sind während der Flucht besonders vulnerabel und benötigen Unterstützung im Ankommensprozess im neuen Land (Metzner et al., 2018, S. 22).

Genau an diesem Punkt setzte das von der Stiftung Kinderland, in Kooperation mit der Heidehof Stiftung sowie dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 2015 ins Leben gerufene Projekt „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“ an. Ziel des Projektes war es, Heranwachsende mit Fluchterfahrung durch pädagogische Freizeitangebote in ihrem Integrationsbestreben zu fördern und zu unterstützen. Kinder zwischen 7 und 15 Jahren stellten die Hauptzielgruppe der durchgeführten Freizeitangebote dar. Ferner wurde die gesamte Familie eines Geflüchteten in die Freizeitangebote einbezogen. Die Teilnehmenden kamen insbesondere aus Syrien und dem Irak, gefolgt von Afghanistan, Albanien sowie Pakistan. Neben der finanziellen Unterstützung der 28 Modellprojekte einerseits, lag andererseits der Fokus auf der wissenschaftlichen Begleitung dieser teilnehmenden Projekte durch den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Reinders & Ehmann, 2018).

Erste Studien konnten bereits aufzeigen, dass insbesondere außerschulische Bildungsangebote ein integrationsförderndes Potenzial aufweisen und die Lebenssituation der heranwachsenden Geflüchteten verbessern können (Berthold, 2014, S. 54; Berry, Phinney, Sam und Vedder, 2006, S. 328; Herwartz-Emden, 2015, S. 592). Dennoch ist vor allem im Bereich der außerschulischen Bildungsangebote eine Forschungslücke zu verzeichnen (BMFSFJ, 2017, S. 445f.; Johansson & Schiefer, 2016, S. 81; Lechner & Huber, 2017, S. 12).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Identifikation von Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung basierend auf einer quantitativen

sowie qualitativen Längsschnittstudie nachgegangen werden. Integration wird hier in Anlehnung an Berry (u. a. 1997) als das Streben nach dem Kontakt zur aufnehmenden Gesellschaft sowie dem Aufrechterhalten der eigenen Normen und Werte der Herkunftskultur verstanden. Gelingensbedingungen werden auf Basis der Theorie pädagogischer Institution nach Merkens (2006) auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution systematisiert. Daraus ergibt sich für die Studie eine akkulturations- sowie organisationstheoretische Verortung.

In dieser vorliegenden Arbeit werden unter dem Begriff Heranwachsende mit Fluchterfahrung alle minderjährigen Personen bzw. junge Volljährige im Sinne des Achten Buches Sozialgesetzbuch (SGB VIII) § 7 (1) verstanden. Das SGB VIII umfasst alle Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe und kann auch von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung in Anspruch genommen werden, sobald diese „rechtmäßig oder aufgrund einer ausländischen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben“ (SGB VIII § 6 (2)). Die Begriffe Kinder, Jugendliche und Heranwachsende werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

In den jüngsten Diskussionen rund um den Begriff des *Flüchtlings* wird auf dessen negative Konnotation hingewiesen (Toprak & Weitzel, 2017, S. VII; BMFSFJ, 2017, S. 95). Demnach wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff des Flüchtlings nur dann verwendet, wenn von weltweiten Fluchtbewegungen oder der quantitativen Anzahl an fliehenden Personen weltweit gesprochen wird. Hat eine Einreise in ein aufnehmendes Land oder wie hier nach Deutschland stattgefunden, wird nachfolgend von geflüchteten Heranwachsenden oder Heranwachsenden mit Fluchterfahrung unabhängig ihres Aufenthaltsstatus gesprochen.

Zu Beginn dieser Arbeit werden zunächst die Fluchtersachen sowie die Lebenssituation von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung in Deutschland verdeutlicht und das Potenzial außerschulischer Bildungsangebote erörtert. Anschließend wird die bereits erwähnte Akkulturationstheorie nach Berry (u. a. 1997) eingeführt, die zu den am häufigsten verwendeten Theorien im Themenbereich der Akkulturationsforschung gehört (Bertz, 2010; Pfafferott & Brown, 2006; Schmitz, 1994). Forschungsergebnisse in diesem Bereich stellen mit der Wahl der Akkulturationsstrategien der Integration, als eine der vier möglichen Akkulturationsstrategien, eine salutogene, im Sinne einer gesundheitsfördernden Entwicklung bei heranwachsenden Geflüchteten fest (Berry et al., 2006; Pfafferott & Brown, 2006; Zagefka & Brown, 2002). Integration wird im weiteren Verlauf dieser Studie als abhängiges Merkmal betrachtet.

Da weitere Studien belegen, dass die Wahl der Akkulturationsstrategie in Abhängigkeit von der Umwelt stattfindet (u. a. Strohmeier & Schmitt-Rodermund, 2008; Yağmur & van der Vijver, 2012), werden erste Rahmenbedingungen zur Förderung von Integration auf Basis des vorhandenen Forschungsstandes herausgearbeitet. Zur Systematisierung dieser Gelingensbedingungen werden die Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution auf Grundlage der Theorie pädagogischer Institutionen nach Merkens (2006)

herausgearbeitet. Da beide herangezogenen Theorien aus zwei unterschiedlichen Forschungsbereichen kommen, werden sie in dem darauffolgenden Kapitel gemeinsam reflektiert und erste Einschränkungen der vorliegenden Studie aufgezeigt. Auf Basis der erörterten Theorien wird das entwickelte untersuchungsleitende Modell erklärt (siehe Kapitel 3). Die wissenschaftliche Begleitstudie legt die Grundlage dieser Arbeit und wird hinsichtlich des Evaluationsdesigns im vierten Kapitel vorgestellt.

Zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung der Identifikation von Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung bedient sich die vorliegende Arbeit eines mixed-methods Designs, bestehend aus einer quantitativen sowie qualitativen Längsschnittstudie. Zunächst wird die quantitative Studie im Hinblick auf das Untersuchungsdesign und die Erhebungsmethoden dargestellt, anschließend das empirisch-überprüfbare Modell sowie die Hypothesen präsentiert, um darauf aufbauend die Auswertungsstrategien und die Operationalisierung der verwendeten Konstrukte zu erläutern (siehe Kapitel 5). Die quantitative Längsschnittstudie bestätigt nur teilweise die angenommenen Gelingensbedingungen, sodass eine erste theoretische Erweiterung des Modells durch die von Scheerens und Bosker (1997) sowie Ditton (2000a & 2000b) eingeführten distalen und proximalen Faktoren erfolgt und der Gedanke der Erleichterungsfunktion distaler Faktoren in das Modell aufgenommen wird (Brühwiler, 2014; Scheerens, 1997).

Durch diese bereits eingeführte theoretische Erweiterung wird eine Anpassung des Erkenntnisinteresses der daran anschließenden qualitativen Längsschnittstudie vorgenommen. Folglich dient die qualitative Studie der eingehenderen Betrachtung des teilweise heterogenen Ergebnisses der quantitativen Längsschnittstudie sowie einer ersten Validierung der vorgenommenen theoretischen Erweiterung. Diese tiefere Betrachtung des nun erweiterten theoretischen Modells auf Basis der ExpertInneninterviews führt einerseits zur Entwicklung einer Typologie von unterschiedlichen Handlungslogiken zwischen Institutionen sowie andererseits zu einer teilweisen Bestätigung erster Erleichterungsfaktoren (siehe Kapitel 6).

Nach einer zusammenfassenden Darstellung beider Studienergebnisse werden die Einschränkungen der Studie hinsichtlich der wissenschaftlichen Begleitstudie und der methodischen Art reflektiert sowie theoretische und forschungsleitende Implikationen erörtert (siehe Kapitel 7).

2 Theorie und Forschungsstand

Zu Beginn dieser Arbeit werden Fluchtursachen sowie die Anzahl der weltweit fliehenden Kinder und Jugendlichen dargestellt. Anschließend wird die spezifische Lebenssituation Heranwachsender mit Fluchterfahrung in Deutschland erörtert, um damit einhergehend das Potenzial von außerschulischen Bildungsangeboten für geflüchtete Heranwachsende aufzuzeigen. Ergänzend dazu werden die zwei zugrundeliegenden Theorien, die Akkulturationstheorie nach Berry (u. a. 1997), die Institutionstheorie nach Merrens (2006) sowie der für die vorliegende Fragestellung relevante Forschungsstand dargestellt und diskutiert.

2.1 Fluchtursachen und Lebenssituation von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung in Deutschland

Große Fluchtbewegungen prägen den Beginn des 21. Jahrhunderts und ein Anstieg der absoluten Anzahl der Flüchtlinge ist weltweit zu verzeichnen (Castles, de Haas und Miller, 2014). Im Jahr 2017 mussten 68,5 Millionen Personen aufgrund von Verfolgung, Konflikten sowie gewaltsamen Auseinandersetzungen ihre Heimat verlassen. Hiervon waren 25,4 Millionen gemäß der Definition der Genfer Flüchtlingskonvention Flüchtlinge, davon ungefähr die Hälfte wiederum Minderjährige und knapp 180.000 Personen flohen als unbegleitete Minderjährige (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017).

Wird der Fokus der Fluchtbewegung auf Deutschland gelegt, konnte in den Jahren 2013 bis 2016 ein deutlicher Anstieg an Asylsuchenden, eine spezifische Gruppe der Flüchtlinge, die in einem Land Asyl beantragen, verzeichnet werden. In Deutschland wurden im Jahr 2016 knapp 750.000 Asylanträge gestellt. Davon waren knapp 730.000 Erstanträge (BAMF, 2018a, S. 3) (siehe Abbildung 1).

Im Blickpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Tatsache, dass ungefähr ein Drittel aller Asylantragsstellenden in den letzten Jahren Minderjährige waren (BAMF, 2016, S. 21 sowie 2018a, S. 7; BMFSFJ, 2017, S. 144). Diese Altersgruppe der minderjährigen Flüchtlinge, mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Befindlichkeiten, erfordert eine gesonderte, differenzierte Betrachtungsweise (Metzner et al., 2018, S. 22).

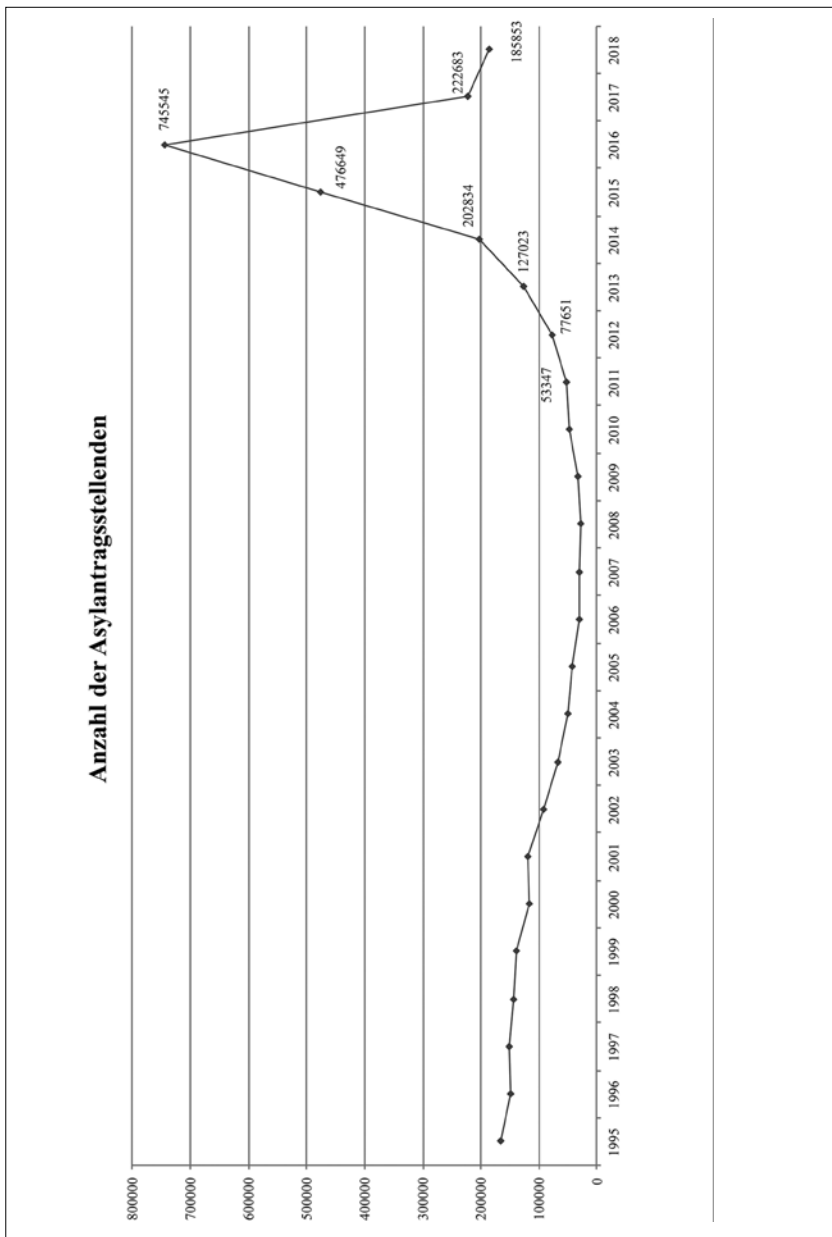


Abbildung 1: Anzahl der Asylantragsstellenden von 1995 bis 2018 (BAMF, 2018a, S. 3)

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird diese Personengruppe als geflüchtete Heranwachsende beziehungsweise Heranwachsende mit Fluchterfahrung bezeichnet.

Im Allgemeinen ist zwischen dem Begriff *Flüchtling* und dem Begriff *MigrantIn* zu unterscheiden. Beide Termini sollen kurz in zentralen Annahmen skizziert werden. Eine Unterscheidung der beiden Personengruppen *Flüchtlinge* und *MigrantInnen* kann auf Basis des (un-)freiwilligen Verlassens des Heimatlandes und der zeitlichen Sesshaftigkeit in dem aufnehmenden Land getätigt werden. Während einerseits MigrantInnen meist freiwillig das Heimatland verlassen, beispielsweise wegen des besseren Angebotes am Arbeitsmarkt, möglicher Bildungschancen oder des Zusammenführens der eigenen Familie, und in der Regel eine Rückkehr in das Heimatland in Erwägung gezogen wird, findet andererseits bei Flüchtlingen das Verlassen des Heimatlandes meist unfreiwillig statt und eine Rückkehr bleibt zunächst offen (UNHCR, 2016; Berry, 2006a, S. 29ff.).

Die Gruppe der Flüchtlinge soll als Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit genauer definiert werden. Die Anerkennung eines Individuums als Flüchtling beinhaltet nach Art. 1A Nr. 2 der Genfer Flüchtlingskonvention, dass eine Person:

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtung nicht in Anspruch nehmen will (...).“ (Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen, 1954, S. 6)

Darüber hinaus variieren bei Flüchtlingen die individuellen Beweggründe zum Verlassen des Heimatlandes und lassen sich nach Push- und Pull-Faktoren unterscheiden (Lee, 1966, S. 50).

- Als *Push-Faktoren* werden diejenigen Ursachen innerhalb des Herkunftslandes bezeichnet, vor denen eine Person flieht, seien es Bürgerkrieg, Hungersnöte, Minderheitenverfolgung, Naturkatastrophen oder kriegerische Auseinandersetzung im Allgemeinen.
- *Pull-Faktoren* hingegen beschreiben die Sogwirkung bestimmter Aspekte des Aufnahmelandes, wie z. B. Frieden, ausreichende ökologische Ressourcen oder die Garantie der Menschen- und Bürgerrechte, die Personen in ihrer Entscheidung, ihr Heimatland zu verlassen, bestärken.

Diese Push- und Pull-Faktoren sind u. a. auf wirtschaftlichen, sozialen, religiösen und rechtlichen Ebenen angesiedelt (siehe Abbildung 2) (Braun & Topan, 1998, S. 14).

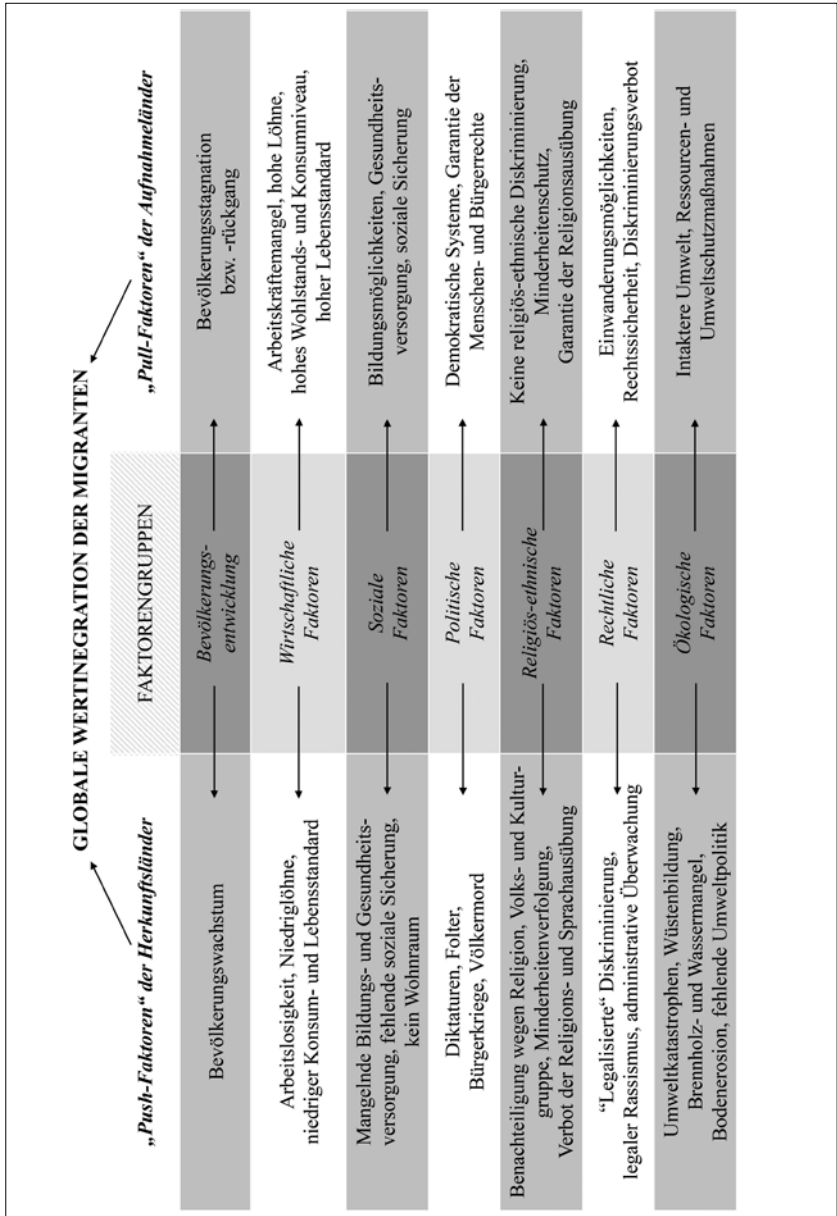


Abbildung 2: In Anlehnung an Push- und Pull-Faktoren nach Braun und Topan (1998) (Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 4)

Der spezifische Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Gruppe der fliehenden Heranwachsenden. Für die globale Wanderungsbewegung dieser Personengruppe sind nachfolgende Beweggründe ausschlaggebend und werden nach den Bereichen Push- und Pull-Faktoren kategorisiert (UNHCR, United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef) und Internationale Organisation für Migration [IOM], 2017; Rieger, 2010, S. 21):

- *Push-Faktoren:* Heranwachsende fliehen u. a. aufgrund von Gewalt, militärischen Konflikten, der Gefahr der Rekrutierung als Kindersoldaten, der Bedrohung durch politische und religiöse Verfolgung, körperliche sowie sexuelle Ausbeutung. Mädchen fliehen darüber hinaus aus Angst vor Zwangsheirat, familiärer Gewalt oder Genitalverstümmelung.
- *Pull-Faktoren:* Heranwachsende fliehen u. a. in ein neues Land angesichts der Chance auf Bildung, der Achtung der Menschenrechte, vor dem Hintergrund einer teilweisen Familienzusammenführung sowie der Aussicht auf zukünftig bessere Arbeitsmöglichkeiten.

In Deutschland ankommende Heranwachsende mit Fluchterfahrung werden mit unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert: Unterbringung in Erstaufnahmeeinrichtungen, mögliche Trennung von der Familie, aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten sowie eingeschränkter Kontakt zu der Aufnahmegesellschaft und damit einhergehend die begrenzte Möglichkeit der Partizipation an außerschulischen Bildungsangeboten u. v. m. (Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge [BumF], 2017, S. 14f.; Toprak & Weitzel, 2017, S. 26; Lechner & Huber, 2017, S. 40f.; Noske, 2015, S. 19ff.).

Je nachdem, ob Heranwachsende allein oder mit ihrer Familie geflohen sind, werden sie unterschiedlich untergebracht. Dieser Unterschied in der Unterbringung hat Auswirkungen auf die individuellen Rückzugsmöglichkeiten und die Betreuung durch Fachkräfte. So wird immer wieder von einer nicht kindgerechten Lebenssituation in den Not- und Erstaufnahmeeinrichtungen berichtet (Berthold, 2014, S. 16; Lechner & Huber, 2017, S. 38; Toprak & Weitzel, 2017, S. 26). Viele Heranwachsende müssen sich mit anderen Personen oder ihrer Familie ein Zimmer teilen, sie haben nur eingeschränkten Zugang zum Internet, leiden unter einer fehlenden Tagesstruktur und verfügen nur über unzureichenden Raum zur eigenen Freizeitgestaltung. Vor allem die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten wird ihnen durch die meist dezentrale Ansiedlung der Gemeinschaftsunterkünfte erschwert (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016, S. 73; Lechner & Huber, 2017, S. 40–49; Ruf-Leuschner, Roth und Schauer, 2014, S. 11; Toprak & Weitzel, 2017, S. 26).

Dabei kommt der außerschulischen Jugendbildung eine besondere Rolle zu. Sie kann die Lebenssituation von geflüchteten Heranwachsenden entscheidend beeinflussen und sie in ihrer Akkulturationsleistung bestärken (Berthold, 2014, S. 54; Berry et al., 2006, S. 328; Herwartz-Emden, 2015, S. 592). Freizeit- und Sportangebote helfen den geflüchteten Heranwachsenden u. a. ihren Tag besser zu

strukturieren, Kontakt zu Kindern und Jugendlichen ohne Fluchterfahrung aufzubauen und den Spracherwerb zu fördern (Abur, 2016, S. 12; Meier, Riedl und Kukuk, 2016, S. 8; Reinders, 2016a, S. 36; Toprak & Weitzel, 2017, S. XI und S. 30).

Durch diese gemeinsame Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten treten geflüchtete Heranwachsende mit Personen und den Kulturen der aufnehmenden Gesellschaft in Kontakt. Sie treffen dabei auch auf Kulturen und Personen verschiedener Gesellschaften und ein reziproker Prozess der Akkulturation wird angestoßen (Berry, 1990, S. 235; Redfield, Linton und Herskovits, 1936, S. 149). Zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist dieser reziproke Prozess der Akkulturation auf Seiten der Heranwachsenden mit Fluchterfahrung und die Frage, wie durch pädagogisch Handelnde eine integrative Akkulturationsstrategie positiv begünstigt werden kann (Berry et al., 2006, S. 328; Herwartz-Emden, 2015, S. 592).

2.2 Akkulturationstheorie nach Berry

Emigrieren Personen, verlassen sie ihren gewohnten Kontext, den ethnischen und moralischen Konsens innerhalb einer Gesellschaft, die gewohnte sprachliche Umgebung und ihr soziales Umfeld. Durch die Immigration in ein neues Land treffen sie auf noch unbekannte Systeme, Verhaltensweisen und soziokulturelle Begebenheiten (Chrikov, 2009, S. 97; Reinders, 2006a, S. 9). Dieser Prozess des Ankommens in dem aufnehmenden Land wird im Allgemeinen als Akkulturation verstanden.

In diesem Teilkapitel werden zunächst der Begriff der *Akkulturation* näher bestimmt und die vier Akkulturationsstrategien nach Berry (1997) erläutert. Eine Reflexion dieser vier theoretisch dargelegten Strategien findet anschließend auf Grundlage des Forschungsstandes statt. Im nächsten Schritt wird Integration als die am häufigsten bevorzugte Akkulturationsstrategie seitens der immigrierten Bevölkerung erläutert, die mit einer salutogenen Adaptation des Individuums einhergeht. Die Wahl einer integrativen Akkulturationsstrategie kann nicht losgelöst von Umweltfaktoren betrachtet werden, sodass darauf aufbauend die Einflussfaktoren auf die Wahl der Akkulturationsstrategie der Integration beleuchtet werden. Abschließend erfolgen eine Zusammenfassung sowie kritische Reflexion dieses Teilkapitels.

2.2.1 Akkulturation und Akkulturationsstrategien

Akkulturation wird als ein Phänomen verstanden, „which results when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups“

(Redfield et al., 1936, S. 149). Der Gegenstand der Akkulturation wurde zunächst vonseiten der Kulturanthropologie antizipiert und definiert (Redfield et al., 1936; The Social Science Research Council, 1954). In diesem Kontext wurde Akkulturation als ein reziprok verlaufender Prozess verstanden, der nicht exklusiv innerhalb einer Gruppe oder der Individuen der Immigrierten (allochthone Gruppe) erfolgt, sondern darüber hinaus mit einer Veränderung der aufnehmenden Gesellschaft (autochthone Gruppe) einhergeht.

Später wurde der Begriff der Akkulturation u. a. durch Teske und Nelson (1974) sowie Berry (u. a. 1980, 1990 sowie 1997) in den Bereich der interkulturellen Psychologie übernommen (Padilla & Perez, 2003, S. 37). Gegenüber der Kulturanthropologie liegt hier der Fokus auf der Analyse und Erklärung individueller Probleme und Herausforderungen innerhalb des Veränderungsprozesses während der Akkulturation sowie der Entstehung multikultureller Gesellschaften (Chirkov, 2009, S. 97; Berry, 1997, S. 6).

“Finally, the term psychological acculturation refers to the process by which individuals change, both by being influenced by contact with another culture and by being participants in the general acculturative changes under way in their own culture. This process necessarily involves some degree of input from, and continuity with, an individual’s traditional psychological characteristics” (Berry, 1990, S. 235).

Akkulturation nach Berry (1990 sowie 1997) vollzieht sich demnach auf zwei unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der aufnehmenden Gesellschaft und auf der Ebene der migrierten Personengruppe (Berry, 1997, S. 9f.). Der besondere Fokus dieser Forschungsarbeit liegt auf der Personengruppe der geflüchteten Heranwachsenden, sodass im weiteren Verlauf die Perspektive der immigrierten Bevölkerung dargestellt wird.

Als grundlegende Prämisse für den Beginn des Akkulturationsprozesses gilt der direkte Kontakt zwischen den Individuen unterschiedlicher Kulturen. Wird aufgrund des entstandenen Kontaktes zu Personen der Aufnahmegesellschaft der Prozess der Akkulturation bei einem Individuum angestoßen, kann dieser als erneuter Sozialisationsprozess verstanden werden. Immigrierte Heranwachsende sind demnach damit konfrontiert, die neuen sozialen und kulturellen Begebenheiten, die Sprache sowie das Werte- und Normensystem zu adaptieren bzw. in ihre eigene Herkunftskultur zu integrieren (Berry, 1997, S. 17f.; Reinders, 2006a, S. 9).

Das Besondere an Berrys Akkulturationstheorie ist, dass Akkulturation hierbei nicht als ein eindimensionaler Prozess verstanden wird. Berry differenziert zwischen den Dimensionen Orientierung an den Normen und Werten der Herkunftskultur respektive aufnehmenden Kultur sowie dem Streben nach dem Kontakt der aufnehmenden beziehungsweise der Herkunftsgesellschaft. Hierdurch entsteht eine Vier-Felder-Matrix mit den Feldern Integration, Assimilation, Separation/ Segregation sowie Marginalisierung (siehe Abbildung 3) (Berry, 1990, S. 245; Chirkov, 2009, S. 100; Padilla & Perez, 2003, S. 37f.).

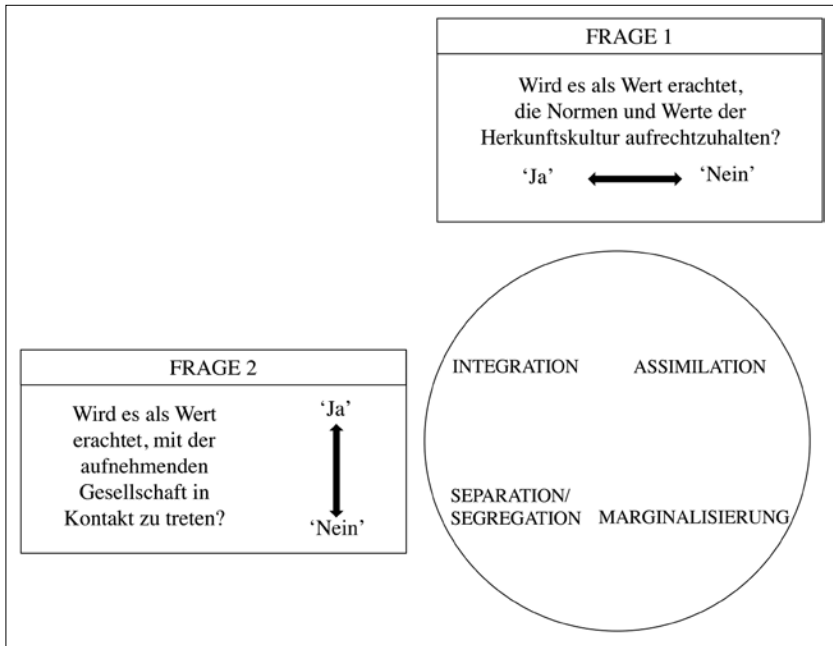


Abbildung 3: Akkulturationsstrategien (Berry, 1997, S. 10)

Diese vier Felder stellen jeweils die Akkulturationsstrategie der Integration, Assimilation, Segregation/ Separation und Marginalisierung dar, die im weiteren Verlauf genauer erklärt werden (Berry, 1997, S. 10).

Unter *Assimilation* wird die Bereitschaft zur Interaktion mit der aufnehmenden Gesellschaft, bei zeitgleichem Ablegen der eigenen Herkunftskultur verstanden. Demgegenüber steht die Strategie der *Separation/ Segregation*. Hierunter wird die Distanzierung hinsichtlich der Beziehungen zu der aufnehmenden Gesellschaft sowie simultan das Bestreben des Aufrechterhaltens der eigenen Herkunftskultur definiert. *Marginalisierung* ist durch ein geringes Interesse an der eigenen Herkunftskultur sowie der Aufnahmekultur und parallel durch ein geringes Engagement hin zu den Personen der aufnehmenden Gesellschaft sowie der eigenen Herkunftsgesellschaft gekennzeichnet. *Integration* wird hingegen als jene Akkulturationsstrategie angesehen, bei der einerseits an der eigenen Herkunftskultur festgehalten sowie andererseits der Kontakt zur aufnehmenden Gesellschaft gesucht wird (Berry, 1997, S. 10). Die ausgewählten Akkulturationsstrategien können demnach auch als Copingstrategien verstanden werden, die vonseiten des Individuums mehr oder minder frei zur Bewältigung der gefühlten Diskrepanz zwischen der Kultur und dem Kontakt des Herkunftslandes und des aufnehmenden Landes herangezogen werden (Berry,

1997, S. 19; Frankenberg, Kupper, Wagner und Bongard, 2013, S. 161; Schmitz, 1994, S. 145; Schmitz & Berry, 2011, S. 54).

Empirische Studien konnten die von Berry theoretisch angenommene Vier-Felder-Matrix mit der einhergehenden Orthogonalität der beiden Dimensionen, Orientierung an sowie Kontakt zur Herkunftskultur/ -gesellschaft respektive Aufnahmekultur/ -gesellschaft, nicht bestätigen (Berry, 1997 sowie 2005, S. 705). Die Studien von Bongard, Kelava, Yong-Bum und Sabic (2007), Frankenberg et al. (2013), Frankenberg und Bongard (2013), Reinders, Hupka, Karatas, Schneewind und Alizadeh (2000) sowie Yağmur und van der Vijver (2012) postulieren eine negative Korrelation zwischen der Orientierung an der Herkunftskultur sowie der Kultur des Aufnahmelandes. Das bedeutet, eine hohe kulturelle Orientierung an einer der beiden Kulturen geht mit einer niedrigen Orientierung an der anderen einher. Folglich führt dies dazu, dass die Hypothese des orthogonalen Modells falsifiziert wurde und viele der Studien eine Bidimensionalität der Akkulturationsstrategien mit zwei Endpolen, der Assimilation und der Separation (Reinders et al., 2000) bzw. Assimilation/ Separation und Integration (van Dick & Wagner, 1997), nahelegen.

Obwohl die A-priori-Wahrscheinlichkeit der Wahl der Integration durch die nicht bestehende Nullkorrelation sinkt, wurde Integration als die bevorzugte Akkulturationsstrategie festgestellt (u. a. Berry et al., 2006; Frankenberg & Bongard, 2013; Reinders et al., 2000). So haben zahlreiche Studien die Wahl der Akkulturationsstrategien Heranwachsender mit Fluchterfahrung beziehungsweise mit Migrationshintergrund in Deutschland analysiert (Berry et al., 2006; Frankenberg & Bongard, 2013; Pfafferott & Brown, 2006; Reinders et al., 2000; Zagefka & Brown, 2002). Deren Vorstellung und Erläuterung finden sich im nächsten Teilkapitel.

2.2.2 Wahl der Akkulturationsstrategie und Definition Akkulturationsstress

In einer international angelegten Studie untersuchten Berry, Phinney, Sam und Vedder (2006) die unterschiedlich angestrebten Akkulturationsprofile von Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. Die meisten Heranwachsenden wählten das integrative (36,4 %), gefolgt vom ethnischen (22,5 %), dem diffusen (22,4 %) und anschließend dem nationalen Profil (18,4 %). Hierbei kann das integrative Profil der Akkulturationsstrategie der Integration, das ethnische der Separation sowie das nationale der Assimilation zugeordnet werden. Hingegen vereint das diffuse Profil die Akkulturationsstrategien der Assimilation, Separation und Marginalisierung in sich und kann keiner Strategie eindeutig zugewiesen werden (Berry et al., 2006, S. 313–316). In der national angelegten Studie von Reinders et al. (2000) konnte die Hälfte der befragten türkischen SchülerInnen der 8. Klasse in ihrer Freizeit und 45,2 Prozent der Stichprobe innerhalb der Familie der Akkulturationsstrategie der Integration zugeordnet werden (Reinders et al., 2000, S. 94ff.). Auch in den Studien von Frankenberg und

Bongard (2013) zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Kinder im Alter zwischen 8 und 12 Jahren der Akkulturationsstrategie der Integration (50,5 %), 27,6 Prozent der Assimilation, 20,1 Prozent der Separation und 1,8 Prozent der Marginalisierung zugeordnet wurden (Frankenberg & Bongard, 2013, S. 330). Weitere Studien verdeutlichen, dass Integration die am häufigsten bevorzugte Akkulturationsstrategie Geflüchteter in Deutschland darstellt (Pfafferott & Brown, 2006; Schmitz & Berry, 2011; Zagefka & Brown, 2002; Zick, Wagner, van Dick und Petzel, 2001).

Unter bestimmten Bedingungen verläuft der beschriebene Bewältigungs- bzw. Sozialisationsprozess nicht unmittelbar stressfrei. In diesem Kontext wird der Begriff des *Akkulturationsstresses* eingeführt (Berry, 1990, S. 246; Berry, 2005, S. 706). Berry entscheidet sich mit der Einführung des Begriffs *Akkulturationsstress* gegen die Verwendung des bereits vorhandenen Begriffs des Kulturschocks aus drei Gründen, auf die in Kürze eingegangen werden soll.

- Der Begriff des *Akkulturationsstresses* beinhaltet für ihn die Möglichkeit der Anknüpfung an das Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) und folglich der Verwendung des Begriffs Coping als Ausdruck für die Bewältigung von Herausforderungen beziehungsweise von Stress.
- Die Bezeichnung *Schock* suggeriert für ihn eine zu negative Konnotation des Akkulturationsprozesses.
- Er kritisiert die ausschließliche Fokussierung auf *Kultur* und die Vernachlässigung von *Interkulturalität* als Auslöser von Stress (Berry, 2005, S. 708). So ist Akkulturationsstress als eine Stressreaktion des Individuums im Sinne von Lazarus und Folkman (1984) zu verstehen, die durch den Prozess der Akkulturation entstehen kann (Berry, 2005, S. 708; Han, 2010, S. 224–231).

Als nächster Schritt wird das Resultat von Akkulturation, genannt *Adaptation*, betrachtet.

2.2.3 Adaptation und Bedingungen von Integration

Die Akkulturationsstrategie der Integration ist nicht nur eine der am häufigsten bevorzugten Strategien, vielmehr geht mit der Wahl der Akkulturationsstrategie der Integration laut Berry eine salutogene *Adaptation* einher (Berry, 2006b, S. 51). Unter *Adaptation* wird das Resultat eines Akkulturationsprozesses bezeichnet sowie das vorhandene bzw. nicht vorhandene Passungsverhältnis eines Individuums zu seiner Umwelt verstanden. Adaptation umfasst die Bandbreite von sehr gut bis zu sehr schwach adaptiert (Berry, 2005, S. 709). Demnach entstehen einerseits Situationen, mit der eine Person sehr gut umgehen beziehungsweise diese gut bewältigen kann und andererseits Begebenheiten, die als herausfordernd bewertet oder empfunden werden (Berry, 2005, S. 709).

Diese zunächst theoretisch formulierte Annahme einer salutogenen *Adaptation* durch die Wahl der Akkulturationsstrategie der Integration konnte durch verschiedene Studien verifiziert werden (Berry et al., 2006; Pfafferott & Brown, 2006; Zagefka & Brown, 2002). Die Studien von Pfafferott und Brown (2006) sowie von Zagefka und Brown (2002) zeigen, dass mit der Wahl der Akkulturationsstrategie der Integration im Vergleich zu allen anderen Akkulturationsstrategien höhere Werte der Lebenszufriedenheit des Individuums und der gelebten interethnischen Kontakte auftreten (Pfafferott & Brown, 2006, S. 711; Zagefka & Brown, 2002, S. 180). Auch in der Studie von Berry et al. (2006) ging mit der Wahl der Integration eine höhere positive psychologische und soziokulturelle *Adaptation* einher (Berry et al., 2006, S. 328). Begründungen hierfür liegen darin, dass Integration die positive Orientierung an beiden Kulturen und Gesellschaften, der eigenen sowie der aufnehmenden, vereint. Daraus resultiert, dass immigrierte Personen sowohl mit der aufnehmenden Gesellschaft Normen und Werte teilen als auch sich von dieser durch ihre eigenen kulturellen Normen und Werte positiv abgrenzen können (Berry, 2006b, S. 51).

Studien haben Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Akkulturation und *Adaptation* im Sinne einer integrativen Akkulturationsstrategie untersucht (u. a. Berry et al., 2006; Reinders et al., 2000). Der dahinterliegende Kerngedanke ist hier, dass der Prozess der Akkulturation nicht losgelöst von den Einflüssen der aufnehmenden Gesellschaft stattfindet. Die Entscheidung, in welcher Weise akkulturiert wird, wird demnach unterschiedlich stark für die immigrierte Person oder Gruppe eingeschränkt. Beispielsweise kann die Strategie der Integration nur forciert werden, wenn vonseiten der aufnehmenden Gesellschaft eine Offenheit gegenüber einer multikulturellen und diversen Gesellschaft vorhanden ist (Berry, 1997, S. 10; Berry, 2005, S. 705).

In den vergangenen Jahren konnte ein Anstieg an Forschungsvorhaben, die den Einfluss der Umgebung auf die Wahl der Akkulturationsstrategie des Individuums analysieren, verzeichnet werden: unter anderem Berry et al., 2006, S. 328; Pfafferott & Brown, 2006; Strohmeier & Schmitt-Rodermund, 2008, S. 136; Yağmur & van der Vijver, 2012; Zagefka & Brown, 2002, S. 172.

In dieser vorliegenden Arbeit werden alle Einflussfaktoren für die Wahl einer integrativen Akkulturationsstrategie betrachtet. Eine Systematisierung der relevanten Studien wird auf den Ebenen der ökologischen Systemtheorie Bronfenbrenners (1993) vorgenommen.

Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie ist durch die Betrachtung der Person in ihrer Eingebundenheit in ihre umgebenden Systeme an Berrys Akkulturationstheorie anknüpfbar (Bronfenbrenner, 1993, S. 43). Bronfenbrenner unterscheidet hierbei drei für diese Arbeit relevante Systeme: Mikro-, Meso- und Makrosysteme.

Mikro- und Mesosystem

Das Mikrosystem umfasst das Individuum in seinen unmittelbaren Lebensbereichen (Bronfenbrenner, 1993, S. 38; Berk, 2011, S. 28). Das Mesosystem wird hier als dasjenige System verstanden, das „die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen [umfasst], an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 199). Da beide Systeme in einer unmittelbaren reziproken Beziehung stehen, kann nicht immer eine eindeutige Zuordnung der Studien zu einem dieser Systeme vorgenommen werden. Daraus resultiert eine parallele Betrachtung des Mikro- sowie Mesosystems.

Berry et al. (2006) zeigen unter anderem in ihrer Studie, dass Personen, die das integrative Profil verfolgen, durchschnittliche bis hohe Werte innerhalb der Sprache des Herkunfts- sowie des Aufnahmelandes aufzeigen, über Peerkontakte zur Aufnahme- sowie zur Herkunftsgesellschaft berichten und in ethnisch vielfältigen Nachbarschaften leben (Berry et al., 2006, S. 314–317, siehe hierzu auch Pfafferott & Brown, 2006, S. 712). Die Studie von Reinders et al. (2000) betrachtete die beiden Mikrosysteme Familie und Freizeit der heranwachsenden Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland. Diese stellte fest, dass Heranwachsende dazu tendieren, ihre gewählte Akkulturationsstrategie nicht entgegen dem Mikrosystem, bspw. der Familie, beizubehalten. Vielmehr nähern sie sich den Bedingungen innerhalb dieser Mikrosysteme flexibel in Abhängigkeit der eigenen Ressourcen an (Reinders et al., 2000, S. 118ff.). Vor allem die erlebten höheren Freiheitsgrade innerhalb der Freundschaftsbeziehungen führen zu einem größeren Autonomieerleben der Jugendlichen (Reinders et al., 2000, S. 76), sodass hier die erlebten Bedingungen innerhalb eines Mikrosystems „als eindeutig relevant [für die Wahl der Akkulturationsstrategie] identifiziert werden konnten“ (Reinders et al., 2000, S. 120, siehe hierzu auch Pfafferott & Brown, 2006, S. 715).

So können die Sprache und Peerkontakte zur aufnehmenden Gesellschaft sowie zur Herkunftsgesellschaft, ethnisch vielfältige Nachbarschaften und die erlebten Bedingungen innerhalb der Mikro- und Mesosysteme als Einflussfaktoren für die Wahl einer integrativen Akkulturationsstrategie festgehalten werden.

Makrosystem

Das Makrosystem ist die äußerste Schicht aller Systeme und umfasst alle in ihm liegenden (Sub-)Kulturen „einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 42). Hier wird auf die bevorzugten Akkulturationsstrategien seitens der aufnehmenden Gesellschaft, die erlebten Diskriminierungserfahrungen sowie die Länge des Aufenthaltes der geflüchteten Heranwachsenden im aufnehmenden Land eingegangen, die als weitere Faktoren für eine integrative Akkulturationsstrategie identifiziert wurden.

Zunächst wird die autochthone Bevölkerung und ihre favorisierten Akkulturationsstrategien betrachtet. Hier wird, wie bereits beschrieben, der Annahme nachgegangen, dass Integration seitens des Individuums nur forciert werden kann, wenn vonseiten der autochthonen Gesellschaft eine Offenheit gegenüber einer multikulturellen und diversen Gesellschaft vorhanden ist (Berry, 1997, S. 10; Berry, 2005, S. 705). Die Studie von Pfafferott und Brown (2006) zeigt, dass knapp die Hälfte der Deutschen Integration (54,7 %) und fast ein Drittel die Akkulturationsstrategie der Assimilation bevorzugen (Pfafferott & Brown, 2006, S. 710). Ein ähnliches Bild zeigte auch die Studie von Zagefka und Brown (2002) bei SchülerInnen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren (Zagefka & Brown, 2002, S. 175). Auch hier stimmten mehr als die Hälfte der Befragten der Akkulturationsstrategie der Integration zu (61 %), hingegen tendierten 19 Prozent zu einer Marginalisierung und 18 Prozent zur Assimilation.

Rücken als Nächstes Diskriminierungserfahrungen Geflüchteter durch die aufnehmende Gesellschaft ins Blickfeld, lässt sich Folgendes aufgrund des Forschungsstandes erkennen: Wenig erlebte Diskriminierung geht mit einer integrativen Akkulturationsstrategie einher. Berry et al. (2006) resultieren daraus, „that when individuals experience discrimination, they are likely to reject close involvement with the national society and be more oriented to their own group (ethnic) or be confused or ambivalent (diffuse) about their involvement“ (Berry et al., 2006, S. 326).

Als ein weiterer Indikator auf der Makroebene gilt die Länge des Aufenthaltes in dem aufnehmenden Land. Heranwachsende, die seit ihrer Geburt oder der frühen Kindheit im aufnehmenden Land leben, bevorzugten die Akkulturationsstrategie der Integration. Individuen mit weniger als sechs Jahren Aufenthalt konnten hingegen einer diffusen Akkulturationsstrategie, bestehend aus den Strategien Assimilation, Separation und Marginalisierung, zugeordnet werden (Berry et al., 2006, S. 316).

2.2.4 Zusammenfassung und Fazit der Akkulturationstheorie nach Berry

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurden die Akkulturationstheorie nach Berry sowie der vorhandene Forschungsstand dargestellt. Zunächst wurden die Definitionen des Begriffs der Akkulturation sowie der vier Akkulturationsstrategien nach Berry (1997) erläutert. Integration gilt als diejenige der bevorzugten Akkulturationsstrategien seitens der immigrierten Heranwachsenden, von der eine salutogene Adaptation erwartbar ist. Als Einflussfaktoren auf eine integrative Akkulturationsstrategie wurden u. a. die Bereiche Sprache, Peerkontakte, Nachbarschaft, Familie sowie die favorisierte Akkulturationsstrategie der autochthonen Bevölkerung, erlebte Diskriminierungserfahrung und die Länge des Aufenthaltes der heranwachsenden Geflüchteten identifiziert.

Das hier aufgestellte Akkulturationsmodell nach Berry (1997) und die aufgezählten Studien werden an dieser Stelle kritisch reflektiert. Dabei wird der

dargestellte Forschungsstand insbesondere anhand des Forschungsdesigns sowie der herangezogenen Stichproben bewertet.

Die Orthogonalität der Dimensionen Herkunfts- respektive Aufnahmekultur wurde nicht nur empirisch falsifiziert (siehe hierzu Bongard et al., 2007; Frankenberg & Bongard, 2013; Frankenberg et al., 2013; Reinders et al., 2000 sowie Yağmur & van der Vijver, 2012), sondern darüber hinaus wurde auch die Schwierigkeit der empirischen Überprüfbarkeit des Akkulturationsmodells nach Berry angemerkt (Schönpflug, 1997, S. 53f.; Triandis, 1997, S. 56). Einerseits ist das Modell zu komplex (Triandis, 1997, S. 56), andererseits ist die Kombination von Gruppen- und Individualebene nur bedingt empirisch überprüf- und umsetzbar (Schönpflug, 1997, S. 53). Vor diesem Hintergrund ist vor allem der Einsatz längsschnittlicher Forschung als schwierig anzusehen. Laut Schönpflug (1997) können auf Gruppenebene nur mit einem erheblichen Mehraufwand Längsschnittstudien realisiert werden, die für das Abbilden eines Prozesses unabdingbar sind (Schönpflug, 1997, S. 53f.). Eine Umsetzung solcher geforderter Studien ist mittlerweile durch Computerprogramme wie beispielsweise MPlus erleichtert worden, jedoch vor dem Hintergrund der benötigten Stichprobengröße meist nur schwierig zu realisieren (Nezlek, Schröder-Abé und Schütz, 2006, S. 221f.).

Die Herausforderungen der Realisierung längsschnittlicher Studien spiegeln sich auch in dem vorgestellten Forschungsstand wider. Hinsichtlich des Forschungsdesigns waren die meisten der zitierten Studien querschnittlich angelegt (Berry et al., 2006; Frankenberg & Bongard, 2013; Pfafferott & Brown, 2006; Zagefka & Brown, 2002), sodass kritisch reflektiert werden muss, inwieweit hier von einem Einfluss im Sinne eines kausalen Zusammenhanges gesprochen werden kann. Diese Einflussvariablen müssten durch längsschnittlich angelegte Studien weiter untersucht werden (Pfafferott & Brown, 2006, S. 716; Strohmeier & Schmitt-Rodermund, 2008, S. 136).

Alle aufgeführten Studien haben zudem gemeinsam, dass eine exklusive Gruppe von MigrantInnen, z. B. Türken, Aussiedler, Italiener, Russen etc. als Untersuchungsgegenstand ausgewählt wurde (Frankenberg & Bongard, 2013; Pfafferott & Brown, 2006; Reinders et al., 2000; Yağmur & van der Vijver, 2012). Die Ergebnisse dieser Studien können nur mit Vorsicht auf die nach Deutschland eingewanderten Geflüchteten der letzten Jahre übertragen werden. Denn diese heterogene Gruppe unterscheidet sich in ihrer vielfältigen Zusammensetzung sowie ihrem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund von den bereits untersuchten MigrantInnengruppen (Nauck, 2002, S. 315; Reinders, 2016a, S. 36; Seiberth, Thiel und Hanke, 2018, S. 265).

Darüber hinaus wurde in den herangezogenen Studien der Fokus meist auf Heranwachsende gelegt, die bereits seit mehreren Jahren in Deutschland leben oder MigrantInnen der zweiten oder dritten Generation sind (u. a. Berry et al., 2006, S. 307; Frankenberg & Bongard, 2013). Bei den meisten Heranwachsenden des vorliegenden Forschungsvorhabens ist jedoch anzunehmen, dass diese erst seit Kurzem in Deutschland leben und somit die erste Generation der Zugewanderten darstellen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse des Integrationsvorhabens der heranwachsenden Geflüchteten auf der Grundlage der Beobachtungen der pädagogisch Handelnden. Um hierbei die geäußerte Kritik hinsichtlich der meist querschnittlich angelegten Studien zu berücksichtigen, wurde die abhängige Variable zu fünf Messzeitpunkten erfasst. Die bereits grob erläuterten Einflussfaktoren Sprache sowie interkultureller Peerkontakt als Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung werden zudem empirisch überprüft und als unabhängige Variablen betrachtet.

2.3 Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung im Anschluss an die Institutionstheorie nach Merkens

Dieses Teilkapitel dient der Erörterung der Institutionstheorie nach Merkens (2006) sowie der Beantwortung der Fragen, wie Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung systematisiert und welche Gelingensbedingungen für den Bereich geflüchteter Heranwachsender abgeleitet werden können. In Ergänzung dazu wird der Forschungsstand zu den jeweiligen Gelingensbedingungen dargestellt.

Die Theorie pädagogischer Institutionen nach Merkens (2006) wird hierbei wegen ihres spezifischen Blicks auf das pädagogische Handeln innerhalb pädagogischer Institutionen herangezogen und als systematisierendes Raster zugrunde gelegt. Ausgehend von der Herausarbeitung des Spezifischen pädagogischer Institutionen werden anschließend die Entstehung pädagogischer Institutionen und deren Aufgaben erläutert.

Nach Merkens definieren sich Institutionen im Allgemeinen dadurch,

„dass es verschiedene Personen gibt, die bestimmte Rollen innehaben und miteinander interagieren. Die Rollen legen wiederum das Spektrum jeweils erwartbarer Handlungen fest und gestatten es, dass in erster Linie auf Basis von Regeln gehandelt werden kann, die bekannt und gemeinsam geteilt sind“ (Merkens, 2006, S. 15).

Merkens nimmt durch diese Definition von Institutionen und dem Fokus auf das Individuum und dessen Handeln innerhalb einer Institution eine (struktur-) funktionalistische Sichtweise, angelehnt an Parson und Luhmann, ein (Merkens, 2006, S. 154; Mikl-Horke, 2001; Parson, 1964, S. 39; Schäfers, 2016, S. 108).

Die besondere Beschaffenheit pädagogischer Institutionen wird in Abgrenzung zu Institutionen insgesamt sichtbar. Pädagogische Institutionen unterliegen im Gegensatz zu anderen Institutionen einer normativen Zielsetzung der Erfüllung und Organisation pädagogischer Aufgaben. Pädagogische Institutionen benötigen somit eine gesellschaftliche und ethische Legitimation und damit

einhergehend einen „gesellschaftlichen Konsens über [ihre] Notwendigkeit und [...] Nützlichkeit“ (Münchmeier, 1992, S. 373; Merkens, 2006, S. 31).

Der Zweck pädagogischer Institutionen liegt in der Bereitstellung institutioneller Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln in den Bereichen der Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ihre Aufgaben untergliedert Merkens (2006) in Organisieren, Beurteilen und Bewerten, Verwalten sowie Beraten und Helfen. Die Erfüllung der ihr übertragenen Aufgaben wird in der Regel durch pädagogisch ausgebildetes Personal übernommen und durchgeführt (Merkens, 2006, S. 25 sowie 30). Scheitern andere Institutionen an der von der Gesellschaft übertragenen Aufgabe, entstehen pädagogische Institutionen (Merkens, 2006, S. 26). Sie stellen somit intermediäre, zwischen Gesellschaft und dem Individuum vermittelnde Instanzen dar (Luckmann, 1998, S. 35; Reinders & Ehmann, 2018, S. 20; Treibel, 2006, S. 96).

In dieser vorliegenden Arbeit werden pädagogische Institutionen betrachtet, die das pädagogische Handeln im Bereich der Sozialisation innehaben. Das normative Ziel der vorliegenden Arbeit ist die gelingende Integration geflüchteter Heranwachsender nach Berry (u. a. 1997). Integration begünstigt eine für das Individuum salutogene Entwicklung und kann somit als pädagogische Aufgabe angesehen werden.

Demnach wird im nächsten Schritt der Fokus auf institutionelle Rahmenbedingungen mit dem Ziel der Integrationsförderung gelegt. Mit dieser Formulierung der Rahmenbedingungen geht der Grundgedanke einher, dass hierdurch „pädagogisches Handeln in einer spezifischen Form, also bezogen auf bestimmte Zielsetzungen, [...] wahrscheinlich[er] [wird]“ (Merkens, 2006, S. 73).

Institutionelle Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln innerhalb pädagogischer Institutionen können nach Geulen und Hurrelmann (1980), in Anlehnung an Bronfenbrenner (1993), auf vier Ebenen angesiedelt werden (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 65; Merkens, 2006, S. 72):

- *Individualebene*: Setzt sich mit der direkten Entwicklung des Individuums innerhalb der Institution auseinander.
- *Interaktionsebene*: Umfasst alle stattfindenden Interaktionen innerhalb einer Institution.
- *Institutionsebene*: Betrachtet alle institutionellen Rahmenbedingungen, die das pädagogische Handeln beeinflussen.
- *Gesellschaftsebene*: Schließt die „ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 65) ein.

In der vorliegenden Arbeit dienen drei dieser vier dargestellten Ebenen als systematisierende Grundlage. Gelingensbedingungen werden auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution formuliert. Die gesellschaftliche Ebene wird in diesem Kontext nicht weiter betrachtet. Zwar stellt die Gesellschaftsebene wichtige Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln

mit geflüchteten Heranwachsenden, kann aber vom pädagogisch Handelnden nicht unmittelbar beeinflusst bzw. verändert werden. Sie liegt deshalb außerhalb des Steuerungsradius pädagogischen Handelns. Die Gesellschaftsebene wirkt auf das Individuum durch die in ihr liegenden Institutionen im Sinne intermediärer Systeme (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 65; Luckmann, 1998, S. 35).

Im weiteren Verlauf werden aufgrund des gesichteten Forschungsstandes im Bereich Heranwachsender mit Fluchterfahrung unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen für die Förderung einer integrativen Akkulturationsstrategie nach Berry (1997, S. 10) herausgearbeitet. Da im Bereich Heranwachsende mit Fluchterfahrung bislang noch wenige Studien vorhanden sind, aus denen jeweils systematisch einzelne Gelingensbedingungen abgeleitet werden können (Johansson, 2014; Johansson & Schiefer, 2016; Täubig, 2012, S. 133), werden Studienergebnisse zu Heranwachsenden mit Migrationshintergrund deduktiv auf den Bereich der Heranwachsenden mit Fluchterfahrung übertragen.

Wie bereits oben angedeutet, findet eine Systematisierung dieser herausgearbeiteten Gelingensbedingungen auf Grundlage der Theorie pädagogischer Institution (Merkens, 2006 sowie Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 65) auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion und der Institution statt. Nachfolgend werden jeweils Theorie und Forschungsstand dieser Gelingensbedingungen dargestellt.

2.3.1 Individuum – Förderung der Sprachpraxis

Die Ebene des Individuums betrachtet die Entwicklung des Heranwachsenden mit Fluchterfahrung innerhalb einer Institution (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 64; Merkens, 2006, S. 72). In diesem Bereich wurde aufgrund des vorhandenen Forschungsstandes sowie der Theorie die *Förderung der Sprachpraxis* als eine Gelingensbedingung für die Integration geflüchteter Heranwachsender identifiziert.

In der vorliegenden Studie wird unter *Förderung der Sprachpraxis* eine in den Alltag integrierte Sprachförderung verstanden.

Die Bedeutung der *Förderung der Sprachpraxis* für die Integration der heranwachsenden Geflüchteten wird zunächst erörtert, um darauf aufbauend die Vorteile einer alltagsintegrierten Sprachförderung darzustellen. Abschließend werden empirische Befunde im Bereich der *Förderung der Sprachpraxis* dargestellt.

Durch das Bundesverwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) ist Deutsch als Amtssprache in Deutschland festgelegt (Schroeder, 2007, S. 8). Daraus resultiert, dass Deutsch als Verkehrssprache in Deutschland anerkannt ist und die deutsche Sprache als Grundlage für Kommunikation von einem Großteil der Bevölkerung in ihrem Alltag verwendet wird (Bommes, 2006, S. 59; Schroeder, 2007, S. 8).

Vor allem im Kontext von geflüchteten Heranwachsenden stellt Sprache eine wichtige Ressource dar. Sie ist der Schlüssel zur Erlangung weiterer Ressourcen (Esser, 2006, S. 52; Groß, 2006, S. 87). Einerseits ist sie für die schulische Bildung von hoher Relevanz, andererseits stellt sie die Grundlage für die Kommunikation mit der autochthonen Bevölkerung dar (Esser, 2006, S. 52; Griesbeck, 2007, S. 274).

Sprachliche Entwicklung und Förderung von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung finden in formalen Bildungseinrichtungen wie den Willkommensklassen, den Vorbereitungsklassen oder informell, beispielsweise durch die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten, statt (Beisenherz, 2006, S. 42; Gogolin & Duarte, 2018, S. 69; Kiziak, Kreuter und Klingholz, 2012, S. 7).

Für die vorliegende Studie ist vor allem der Beitrag informeller, in den Alltag integrierter Sprachförderung von Relevanz. Ein wichtiger Faktor beim Erlernen einer neuen Sprache sind dabei die Gelegenheiten, mit dieser neuen Sprache in Kontakt zu treten. Durch das In-Verbindung-Treten mit der deutschen Sprache wird das Lernen en passant bei heranwachsenden Kindern unterstützt (Kiziak et al., 2012, S. 7; Tracy & Lemke, 2009, S. 12). Bei Angeboten der außerschulischen Jugendbildung tauchen die Heranwachsenden in ein sogenanntes Sprachbad (Lemke, 2009, S. 81).

Vorteile dieser in den Alltag integrierten *Förderung der Sprachpraxis* beziehungsweise das Eintauchen in ein Sprachbad sind, dass alltägliche Situationen genutzt werden, um mit den Kindern und Jugendlichen zu reden, unter anderem durch das gemeinsame Basteln oder Spielen (Kiziak et al., 2012, S. 18; Lemke, 2009, S. 81ff).

Empirische Befunde zur Förderung der Sprachpraxis als Gelingensbedingung

Ein spezifischer Forschungsstand zur *Förderung der Sprachpraxis* von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung im Bereich der Freizeitaktivitäten ist bis jetzt kaum vorhanden. Meist liegt hier der Fokus auf der Analyse des Zweitspracherwerbs (Kempert et al., 2016; Portes & Rivas, 2011, S. 231f.; Scheible & Rother, 2017) im Bereich von Kindern mit Migrationshintergrund in formalen Bildungseinrichtungen wie Schule, Kindergarten etc. (Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014; Peatsch, Wolf, Stanat und Darsow, 2014).

Zwei häufig zitierte Studien in diesem Bereich sind die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und das Programm zur internationalen Schülerbewertung (PISA). Anzumerken ist hier, dass bei der IGLU-Studie 2017 noch kein expliziter Fokus auf die im Jahr 2015 zugewanderten Heranwachsenden gelegt werden konnte. Diese befanden sich 2015 zumeist noch in Übergangsklassen innerhalb von Regelschulen. Dadurch lassen sich keine gesonderten Aussagen über diese Personengruppe tätigen. Sie wurde, sofern bereits im Sample enthalten, zur Gruppe von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gezählt (Wendt & Schwippert, 2017, S. 221f.). Ergebnisse der PISA-Untersuchung von 2009 sowie der IGLU-Studie 2017 ergaben, dass zugewanderte Kinder im

Durchschnitt schlechtere Lesekompetenzen im Vergleich zu Heranwachsenden deutscher Herkunft aufweisen. Kinder mit Migrationshintergrund liegen in ihrer Leistung durchschnittlich um die Anforderungen eines Schuljahrs hinter ihrer Vergleichsgruppe (Naumann, Artel, Schneider und Stanat, 2009, S. 46; Wendt & Schwippert, 2017, S. 219f.). Gründe für ein derartiges Abschneiden können in den fehlenden Gelegenheiten zum Sprachgebrauch und der in der Freizeit gesprochenen Sprache gesehen werden (Kleindienst-Cachay, Cachay und Bahlke, 2012, S. 207; Scheible & Rother, 2017; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

So untersuchte die Studie von Scheible und Rother (2017) in einer Sekundäranalyse die Daten des BAMF-Integrationspanels vor dem Hintergrund, spezifische Bedürfnisse für einen Sprachkurs der Neuzugewanderten im Jahr 2015 herauszuarbeiten (Scheible & Rother, 2017, S. 8). Als einen bedeutsamen Faktor für den Zweitspracherwerb nannten sie hier die Gelegenheiten zum Sprachgebrauch, sei es in der Familie, im Freundeskreis, im Vereinswesen oder durch das Arbeitsumfeld (Scheible & Rother, 2017, S. 11). Bereits durch die Hannoverische Grundschulstudie von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) wurde der in der Freizeit gesprochenen Sprache ein bedeutsamer Stellenwert zugesprochen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die weder in der Familie noch in ihrer Freizeit deutsch sprechen, bei der Entwicklung der Lesekompetenz am stärksten benachteiligt sind (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007, S. 45ff.).

Diese aufgeführten Forschungsergebnisse legen nahe, dass schon der alleinige Gebrauch der Sprache, sei es im Kontext eines Freizeitangebotes, den Kindern mit Fluchterfahrung beim Erlernen der Zweitsprache hilft und somit die Gelegenheiten, die Sprache zu sprechen, einen Faktor beim Erlernen der Sprache und damit einhergehend der gelingenden Integration darstellen.

2.3.2 Interaktion

Die Interaktionsebene analysiert das Zusammenwirken unterschiedlicher Personen bzw. Personengruppen in der unmittelbaren und räumlichen Umgebung des Individuums zum Zwecke seiner Förderung (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 64; Merkens, 2006, S. 72). Hierunter werden *Elternarbeit*, *Beziehungsarbeit* sowie die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* gezählt. Die *Elternarbeit* erfasst u. a. die Wechselbeziehung zwischen den pädagogisch Handelnden und den Eltern des geflüchteten Heranwachsenden. Die *Beziehungsarbeit* betrachtet dabei die Zusammenarbeit der pädagogisch Handelnden mit dem Heranwachsenden mit Fluchterfahrung innerhalb der Institution. Hingegen beleuchtet die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* die gemeinsame Teilnahme der Heranwachsenden mit und ohne Fluchthintergrund an dem Angebot der Institution.

Eine theoretische Fundierung sowie die Darstellung des Forschungsstandes der *Elternarbeit*, der *Beziehungsarbeit* sowie der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* werden in den folgenden Teilkapiteln vollzogen. Aufgrund der

vorhandenen Forschungslücken auf nationaler Ebene wird hierfür zum Teil auf internationale Forschungsarbeiten zurückgegriffen.

2.3.2.1 Elterarbeit

Nach einer Definition des Begriffs *Elterarbeit* wird die besondere Relevanz der *Elterarbeit* im Kontext von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung dargestellt, um darauf aufbauend Aspekte der institutionellen Umsetzung zu erläutern. Eine Vorstellung des Forschungsstandes im Bereich der *Elterarbeit* ergänzt abschließend die oben genannten Ausführungen.

Der Begriff der *Elterarbeit* wird in der Fachliteratur unterschiedlich gebraucht und erhält vorrangig im schulischen Kontext große Aufmerksamkeit (Boos-Nünning, 2011; Langfranchi, 2001; Sacher, 2008; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2012).

Im Allgemeinen wird *Elterarbeit* als eine Arbeit vonseiten der pädagogisch Handelnden mit den Eltern verstanden, die den Einbezug der Eltern zum Wohle des Kindes und Jugendlichen fokussiert (Sacher, 2014, S. 24; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2012, S. 2). Eine Distanzierung vom Begriff der *Elterarbeit* hin zu dem Begriff der kooperativen Elterarbeit oder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann in der Fachliteratur konstatiert werden (Sacher, 2015, S. 164; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2012, S. 2). Durch diese teilweise stattfindende Umbenennung erfolgt eine Verschiebung von der Arbeit mit den Eltern hin zu den Eltern als aktiv Handelnden (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2012, S. 2). Im weiteren Verlauf wird an dem Begriff der *Elterarbeit* im Allgemeinen festgehalten und hierunter auch die kooperative Elterarbeit respektive die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften verstanden.

Vor allem im Kontext von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung gewinnt *Elterarbeit* auf zwei Ebenen an Relevanz: Dies ist zum einen die Ebene des kulturellen Hintergrundes der einreisenden Familien (u. a. Boos-Nünning, 2011) und zum anderen die Ebene der notwendigen Unterstützung der Heranwachsenden seitens der Eltern (u. a. Hupka, Karatas und Reinders, 2001).

Wird der kulturelle Hintergrund vieler Immigranten und vor allem derjenigen, die im Jahr 2015 nach Deutschland eingereist sind, betrachtet, ergibt sich folgendes Bild: Die fünf zugangsstärksten Herkunftsländer waren Syrien, Albanien, Kosovo, Afghanistan und Irak (BAMF, 2016, S. 19). In diesen Ländern herrscht oftmals eine familialistisch orientierte Kultur, sodass eingereiste Personen tendenziell eine hohe soziale Interdependenz zu ihren Herkunftsfamilien aufweisen (Boos-Nünning, 2011, S. 23; Markus & Kitayama, 1991, S. 229). Das Besondere ist, dass in diesen genannten Ländern Familie oftmals als System verstanden wird, geprägt von einem hohen innerfamiliären Zusammenhalt und einer höheren Priorisierung des Gegenübers als der eigenen Bedürfnisse und Wünsche. Daraus resultiert, dass Familie als Ganzes anzusehen ist und somit der

Fokus nicht nur auf das Individuum, den Heranwachsenden mit Fluchterfahrung gelegt werden sollte, sondern der Heranwachsende als Teil des Systems der Familie betrachtet werden soll (Boos-Nünning, 2011, S. 24; Markus & Kitayama, 1991, S. 229; Phalet & Schönpflug, 2001, S. 188).

Darüber hinaus darf die emotionale Unterstützung seitens der Eltern bei geflüchteten Heranwachsenden nicht unbeachtet bleiben. Eltern stellen eine wichtige Ressource für die geflüchteten Heranwachsenden in der Bewältigung der Erfahrung vor und während der Flucht dar (Executive committee of the high commissioner's programme – standing committee, 1999, S. 158).

Diese beiden Faktoren, die Familie als System einerseits und die Unterstützungsfunktion der Eltern andererseits, kennzeichnen die besondere Relevanz der *Elternarbeit* im Kontext der Arbeit mit heranwachsenden Geflüchteten und verdeutlichen die Bedeutsamkeit des Einbezugs der Eltern in das pädagogische Handeln.

Eltern in das pädagogische Handeln vor Ort einzubeziehen bedeutet konkret, eine Willkommenskultur zu schaffen, Eltern am Freizeitprojekt partizipieren zu lassen und eine Grundlage für eine vertrauensvolle, intensive und regelmäßige Kommunikation zu legen (Sacher, 2015). Hierbei sollte der Zugang niedrigschwellig sein, indem die Angebote lebensort- und alltagsnah sowie an den Eltern orientiert gestaltet werden (Gaitanides, 2011a, S. 329ff.). Jedoch können auf beiden Seiten Barrieren für die Umsetzung der *Elternarbeit* auftreten. Hürden vonseiten der Eltern können u. a. Kommunikationsbarrieren, negative Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen oder die Furcht vor unterschiedlichen Werten und Normen sein (Boos-Nünning, 2011, S. 41). Auf Seiten der pädagogisch Handelnden werden beispielsweise fehlende zeitliche Ressourcen und fehlende Kenntnis im Umgang mit Personen anderer kultureller Hintergründe verzeichnet (Boos-Nünning, 2011, S. 41).

Empirische Befunde zur Elternarbeit als Gelingensbedingung

Vor allem im Kontext formaler Bildungsinstitutionen (hier u. a. Kindergarten und Schule) wurde bereits die Bedeutsamkeit des Eltern-Einbezugs auf Grundlage empirischer Studien untersucht (Hillesheim, 2009; Neuenschwander et al., 2005; Otyakmaz & Westphal, 2018; Sacher, 2006). Im Gegensatz hierzu ist im Bereich der non-formalen Bildungsinstitutionen eine Forschungslücke zu verzeichnen.

Auf Grundlage des Forschungsstandes wird im Folgenden die Relevanz der Eltern für den Heranwachsenden mit Fluchterfahrung herausgearbeitet, um daran anschließend einerseits den Mehrwert der durchgeführten *Elternarbeit* für die Institutionen der außerschulischen Bildung sowie andererseits für die geflüchteten Eltern selbst darzustellen. Auf Grundlage der Studie von Hillesheim (2009) wird abschließend die unabhängige Variable der *Elternarbeit* mit der abhängigen Variable der *Integration* in Verbindung gebracht und ein Fazit für das eigene Forschungsvorhaben gezogen.

Eine Mehrzahl an Studien postuliert die Bedeutsamkeit der emotionalen Unterstützung seitens der Eltern für geflüchtete Heranwachsende (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016; Gerarts & Andersen, 2016; Lechner & Huber, 2017; McMichael, Gifford und Correa-Velez, 2011; Metzner et al., 2018). Vor allem in der Sekundäranalyse von McMichael et al. (2011) wurde die unterstützende Rolle der Eltern bei geflüchteten Heranwachsenden im Alter von 11 bis 19 Jahren näher betrachtet. Grundlage hierfür war die von Gifford, Correa-Velez und Sampson (2009) triangulatorisch angelegte Studie in Australien (McMichael et al., 2011, S. 181f.). Die Jugendlichen dieser Stichprobe äußerten die Relevanz des familiären Rückhalts sowie ihre eigene unterstützende Rolle innerhalb der Familie beispielsweise bei der Erziehung der jüngeren Geschwister oder bei der Mitarbeit im Haushalt. Familie war für die Befragten ein Ort der Zugehörigkeit, des gemeinsamen Verständnisses und der Orientierung (McMichael et al., 2011, S. 183f.). Diese anfänglich unterstützende Rolle der Eltern veränderte sich im zeitlichen Verlauf des Aufenthaltes im aufnehmenden Land und eine Zunahme an innerfamiliären Konflikten und Misstrauen trat auf (McMichael et al., 2011, S. 184–190). Die Teilnehmenden berichteten von der Angst der Eltern hinsichtlich des Kontrollverlustes und der Emanzipation der Jugendlichen durch neue Freunde und den täglichen Aktivitäten außerhalb des Familienkreises (McMichael et al., 2011, S. 185). Der Eltern-Einbezug in das pädagogische Handeln vor Ort kann vor dem Hintergrund dieser Studie als Anhaltspunkt für die notwendige Transparenz des Angebotes gesehen werden, damit das Angebot selbst nicht zur Entfremdung der Heranwachsenden gegenüber den Eltern beiträgt (vgl. auch Holzapfel, 1999, S. 199).

Neben dem erläuterten Stellenwert der Eltern, als wichtigen Bezugspersonen für geflüchtete Heranwachsende, wurde auch ein institutioneller Mehrwert der *Elternarbeit* durch die Studien von Abur (2016, S. 22) sowie Riedel und Lüders (2016) herausgearbeitet. Riedel und Lüders (2016) untersuchten das Einleben von geflüchteten Kindern in deutsche Kindertagesstätten. In der durchgeführten Studie des Deutschen Jugendinstituts gaben 63 Prozent der befragten Kindertagesstätten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern an. Hürden waren hierbei vor allem das unvertraute System der Kindertagesstätte sowie vorhandene Sprachbarrieren. Durch das Einladen der Eltern zu Festen, Schnuppertagen oder Hospitationen wurden Fremdheit und Distanz gegenüber der Institution überwunden (Riedel & Lüders, 2016, S. 140f.). Diese Ergebnisse konnten von Abur (2016) für den außerschulischen Bereich des Sports repliziert werden (Abur, 2016, S. 22).

Des Weiteren stellte die Studie von Kleindienst-Cachy et al. (2012) den entstandenen Mehrwert für die Eltern selbst heraus. Der Einbezug der Eltern bildet gemäß dieser Perspektive die Basis für Kontakt- und Austauschmöglichkeiten mit den Projektdurchführenden, aber auch mit den anderen Eltern des Freizeitangebotes (Kleindienst-Cachy et al., 2012, S. 171). So kommen geflüchtete Eltern mit autochthonen Eltern in Kontakt und lernen nicht nur die Institution, sondern darüber hinaus auch Eltern außerhalb ihrer Unterbringung bzw. ihrer räumlichen Umgebung kennen.

Hillesheim (2009) untersuchte nicht nur den Mehrwert der *Elternarbeit* für Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch, wie *Elternarbeit* innerhalb einer Institution umgesetzt wird. In der Sekundäranalyse problemzentrierter Interviews mit Lehrkräften wurde der Fokus auf die *Elternarbeit* mit Migranteneltern im schulischen Kontext gelegt. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass die Kontakte zu den Eltern hauptsächlich formeller Natur sind, wie beispielsweise bei Elternsprechstunden oder Elternabenden. Hingegen werden informelle Kontakte, unter anderem Anrufe, spontane Gespräche oder Hausbesuche in den analysierten Interviews deutlich seltener erwähnt (Hillesheim, 2009, S. 53). Ein positiver Zusammenhang zwischen der *Elternarbeit* und dem Gelingen von *Integration* konnte in diesem Kontext nicht herausgefunden werden. „Da über gute Elternarbeit jedoch die Möglichkeit besteht, direkt bei den Familien anzusetzen, Kinder und Eltern zu fördern und ihnen bei der Orientierung in der neuen Gesellschaft zu helfen, kann sie theoretisch durchaus positive Auswirkungen auf Integration haben“ (Hillesheim, 2009, S. 57).

So resultiert aus dem vorgestellten Forschungsstand, dass Eltern eine wichtige Stütze für die Verarbeitung der Fluchtsituation für heranwachsende Geflüchtete darstellen, *Elternarbeit* der Entfremdung zwischen Heranwachsenden und Eltern vorbeugt und Eltern durch den Einbezug einerseits die Institution besser kennenlernen sowie andererseits selber Kontakt zu autochthonen Eltern aufbauen.

2.3.2.2 Beziehungsarbeit

Heranwachsende mit Fluchterfahrung benötigen Beziehungen, die ihnen Halt und Sicherheit geben (Gerarts & Andresen, 2016, S. 84). Auf der einen Seite können sie diese Beziehung von ihren Eltern oder nahestehenden Angehörigen erfahren, auf der anderen Seite können auch Einzelpersonen „wie SozialarbeiterInnen oder einheimische Freunde“ (Johansson & Schiefer, 2016, S. 79) diese *Beziehungsarbeit* leisten.

Ausgehend von einer Definition des Begriffs der *Beziehungsarbeit* werden darauf aufbauend Kennzeichen einer pädagogischen *Beziehungsarbeit* dargestellt, um anschließend Teilbereiche von *Beziehungsarbeit* zu erläutern. Abschließend wird auf Grundlage des Forschungsstandes der Mehrwert von *Beziehungsarbeit* für heranwachsende Geflüchtete erörtert.

Unter *Beziehungsarbeit* wird in dieser Studie die Interaktion der pädagogisch Handelnden mit geflüchteten Heranwachsenden verstanden. Kennzeichen einer pädagogischen *Beziehungsarbeit* ist die spezifische Rollenverteilung zwischen dem pädagogisch Handelnden und dem Heranwachsenden mit Fluchterfahrung. Diese drückt sich in Asymmetrie, Zweckgebundenheit, dem Verhältnis von Nähe und Distanz, Freiwilligkeit sowie einer zeitlichen Begrenzung aus (Giesecke, 1997 sowie Schäfer, 2010). Diese Aspekte werden nachfolgend kurz skizziert.

- *Asymmetrie* besteht durch die ungleiche Verteilung von Fachwissen und die Bezahlung der Tätigen. Dieses Fachwissen wird u. a. durch Aus-, Fort- sowie Weiterbildungen erworben und kommt in der pädagogischen *Beziehungsarbeit* zum Einsatz. Der pädagogisch Handelnde hat gegenüber dem Heranwachsenden mit Fluchterfahrung einen Wissensvorsprung, sei es im Bereich Asyl- und Aufenthaltsrecht oder im Bereich des nationalen Schulsystems (Giesecke, 1997, S. 253; Schäfer, 2010, S. 54). Des Weiteren erhalten pädagogisch Handelnde ein Gehalt für ihre Arbeit bzw. eine Aufwandspauschale im Fall von ehrenamtlich Tätigen. Demnach steht der pädagogisch Handelnde gegenüber Dritten in der Verpflichtung, sein Handeln zu begründen und auszuführen. Damit geht einher, dass der pädagogisch Handelnde nur eingeschränkt Entscheidungsgewalt über die Anzahl der geflüchteten Heranwachsenden sowie die Entscheidung, welche Personen ihm anvertraut werden, hat. Er trägt jedoch Verantwortung für alle Heranwachsenden (Giesecke, 1997, S. 250f.; Schäfer, 2010, S. 54).
- Der Aspekt der *Zweckgebundenheit* wird im Bereich von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung durch die gesellschaftliche Notwendigkeit verdeutlicht (Giesecke, 1997, S. 253). In dieser Studie steht die Integration der Heranwachsenden im Fokus und wird als Ziel pädagogischen Handelns angesehen. Durch diese Zweckgebundenheit wird deutlich, dass das pädagogische Handeln einer zeitlichen Begrenzung unterliegt und mit der Erfüllung des Zwecks, der Integration des heranwachsenden Geflüchteten, ein Teil der Legitimation für eine pädagogische *Beziehungsarbeit* wegfällt (Merkens, 2006, S. 31; Münchmeier, 1992, S. 373; Schäfer, 2010, S. 57f.).
- Diese *zeitliche Begrenzung* bezieht sich einerseits auf eine durch den Arbeitsvertrag festgelegte Arbeitszeit. Somit kann eine Unterscheidung zwischen Arbeitszeit und freier Zeit vorgenommen werden. Nach erbrachter Arbeitszeit ruht die *Beziehungsarbeit*. Andererseits wird die zeitliche Begrenzung auch durch den Abschluss der durchgeführten Maßnahme sichtbar und eine Beendigung der Beziehung zwischen dem pädagogisch Handelnden und dem Heranwachsenden mit Fluchterfahrung ist sehr wahrscheinlich (Giesecke, 1997, S. 251).
- *Freiwilligkeit* ist vor allem im Bereich der non-formalen Bildungsangebote ein Kriterium. Heranwachsende mit Fluchterfahrung haben die Möglichkeit, sich für oder gegen die Teilnahme an einem Angebot zu entscheiden und somit auch für oder gegen den Aufbau einer Beziehung bzw. eines Vertrauensverhältnisses. Diese Freiwilligkeit ist so nur vonseiten des Teilnehmenden vorhanden (Hafenecker, 2011, S. 134; Schäfer, 2010, S. 59).
- Darüber hinaus gilt es, das *Nähe-Distanz-Verhältnis* innerhalb der pädagogischen *Beziehungsarbeit* näher zu betrachten. Auf der einen Seite wird von dem pädagogisch Handelnden eine gewisse Nähe gegenüber dem Heranwachsenden mit Fluchterfahrung erwartet, er nimmt beispielsweise Anteil an seiner Lebensgeschichte. Jedoch müssen sich die pädagogisch Handelnden auch jederzeit von den Heranwachsenden mit Fluchterfahrung abgrenzen können und

hierdurch die Distanz wahren, denn unreflektierte Empathie gegenüber den Heranwachsenden mit Fluchterfahrung geht mit dem Verlust der fachlichen Distanz einher (Schäfer, 2010, S. 62ff.).

Wurde nun das spezifisch Pädagogische innerhalb der *Beziehungsarbeit* herausgearbeitet, sollen im nächsten Schritt die Dimensionen einer pädagogischen *Beziehungsarbeit* auf Grundlage des Care-Modells nach Fisher und Tronto (1990) aufgezeigt werden. *Beziehungsarbeit* lässt sich nach Fisher und Tronto (1990) in vier Bereiche unterteilen: caring about, taking care of, caregiving sowie care receiving (Fisher & Tronto, 1990, S. 40).

- Unter *caring about* wird der soziale und emotionale Beziehungsaufbau, die Kontinuität und Beziehungspflege zwischen den pädagogisch Handelnden und den geflüchteten Heranwachsenden verstanden.
- Unter *taking care of* und *caregiving* werden die praktische Unterstützung und die Verantwortungsübernahme definiert.
- Wird diese *Beziehungsarbeit* vonseiten des Heranwachsenden mit Fluchterfahrung erwidert, wird dies als *care receiving* bezeichnet.

Einflussfaktoren auf *Beziehungsarbeit* sind nach Fisher und Tronto (1990) Zeit, materielle Ressourcen, Kenntnisse und Fähigkeiten seitens des pädagogisch Handelnden (Fisher & Tronto, 1990, S. 41).

Als Nächstes wird auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes der Mehrwert von *Beziehungsarbeit* für den heranwachsenden Geflüchteten dargestellt.

Empirische Befunde zur Beziehungsarbeit als Gelingensbedingung

Einige Studien haben im nationalen sowie internationalen Bereich den Mehrwert von *Beziehungsarbeit* bzw. vorhandener Bezugspersonen in der täglichen pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden mit Fluchterfahrung herausgestellt (Jurt & Roulin, 2016; Korntheuer & Anderson, 2014; Mels, Derluyn und Broekaert, 2008; Weiss, Enderlein und Rieker, 2001). Die meisten dieser aufgeführten Studien fanden im Bereich der stationären Jugendhilfe respektive Erstaufnahmeeinrichtungen für geflüchtete Heranwachsende statt und erforschten u. a. die *Beziehungsarbeit* zwischen dem Geflüchteten und den Erziehenden (Iranee & Andresen, 2016; Jurt & Roulin, 2016; Mels et al., 2008; Weiss et al., 2001).

Wie bereits in Anlehnung an Fisher und Tronto (1990) dargestellt, findet *Beziehungsarbeit* in unterschiedlichen Bereichen statt. Die Studie von Jurt und Roulin (2016) stellte den Nutzen der *Beziehungsarbeit* für den geflüchteten Jugendlichen vor allem im Bereich der alltäglichen Lebensführung heraus, während die Studien von Weiss et al. (2001), Han-Broich (2012) sowie Lechner und Huber (2017) vor allem die emotionale Unterstützung in den Vordergrund stellten. Um die Relevanz der *Beziehungsarbeit* im Akkulturationsprozess der Jugendlichen zu erläutern, werden diese drei Studien näher betrachtet.

Jurt und Roulin (2016) untersuchten die Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Durch problemzentrierte Interviews erfassten sie die Wahrnehmung von Care-Arbeit auf Grundlage des Care-Modells nach Fisher und Tronto (1990), aus Sicht ehemaliger BewohnerInnen einer Einrichtung für minderjährige unbegleitete Asylsuchende (Jurt & Roulin, 2016, S. 102). Als wichtiges Element der *Beziehungsarbeit* erörterten die Jugendlichen „das Bereitstellen und Vermitteln von Hilfestellung in der alltäglichen Lebensführung und von Bildungs- und Ausbildungsangeboten“ (Jurt & Roulin, 2016, S. 106). Hierbei handelte es sich um Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie beim Kontakt zu Behörden. Als Gestaltungsmerkmal der *Beziehungsarbeit* wünschten sich die Jugendlichen, als selbstständiger Akteur wahrgenommen zu werden und Gestaltungsmöglichkeiten und Mitspracherechte zu erhalten (Jurt & Roulin, 2016, S. 109).

In der Studie von Weiss et al. (2001) wurde eine quantitative Befragung sowie teilnehmende Beobachtung geflüchteter Heranwachsender durchgeführt. Als ein Ergebnis dieser Studie lässt sich festhalten, dass die *Beziehungsarbeit* bei der Bewältigung psychischer Traumata durch das Erleben von Sicherheit und Vertrauen seitens der Erziehenden helfen konnte (Weiss et al., 2001, S. 82).

Den expliziten Mehrwert von Ehrenamtlichen für heranwachsende und erwachsene Geflüchtete konnte Han-Broich (2012) in der qualitativ angelegten Studie mit Geflüchteten, Haupt- und Ehrenamtlichen sowie VertreterInnen von Flüchtlingsorganisationen herausarbeiten (Han-Broich, 2012, S. 28). Der Kontakt zu Ehrenamtlichen führt nach dieser Studie zu einer Steigerung des seelischen und emotionalen Wohlbefindens. Dies lässt sich durch die entstehenden positiven Begegnungen autochthoner und allochthoner Personen sowie „den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen [, die] den Flüchtlingen Trost spendet, Ängste und Unsicherheiten abgebaut und aggressiven bzw. depressiven Affekten entgegengewirkt [haben]“ (Han-Broich, 2012, S. 136) erklären. Dieses Ergebnis zeigte sich in vergleichbarer Form auch in der qualitativen Studie von Lechner und Huber (2017).

Auf Grundlage dieser dargestellten Studien wird aufgezeigt, dass durch die *Beziehungsarbeit* Geflüchtete einerseits praktische sowie sozio-emotionale Unterstützung durch die pädagogisch Handelnden erfahren. Auch hier belegen die Studien keinen direkten Zusammenhang zwischen *Beziehungsarbeit* und Integration. Jedoch lässt sich andererseits durch die sozial-emotionale Unterstützung seitens der pädagogisch Handelnden ein protektiver Mehrwert konstatieren. Somit ist *Beziehungsarbeit* als ein unterstützender Faktor für eine integrative Akkulturationsstrategie seitens der heranwachsenden Geflüchteten zu bewerten.

Während zunächst der Fokus auf die Interaktion zwischen den pädagogisch Handelnden und den geflüchteten Heranwachsenden sowie deren Eltern lag, wird im nächsten Schritt der Schwerpunkt auf die Interaktion zwischen den Teilnehmenden an den Freizeitangeboten gelegt.

2.3.2.3 Interkulturelle Öffnung des Angebotes

Unter *Interkultureller Öffnung des Angebotes* wird die Teilnahme von allochthonen und autochthonen Heranwachsenden an einem Freizeitangebot verstanden. *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* legt die Grundlage für ein gegenseitiges In-Kontakt-Treten Heranwachsender unterschiedlicher Kulturen, die Basis für den Abbau von Vorurteilen sowie die Entstehung interethnischer Freundschaften. Als theoretische Grundlage dienen hierbei die Theorien der Entstehung von Freundschaften nach Verbrugge (1977) sowie die Kontakthypothese nach Allport (1971).

Verbrugges Theorie (1977) zeigt auf, dass Freundschaften unter Erwachsenen in einem Zweischritt bestehend aus *meeting* und *mating* entstehen. Während Verbrugges Theorie auf der Grundlage von Freundschaften von Erwachsenen fußt, konnte Reinders (2004) diese Theorie auf Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen anwenden. Theoretisch wird hier davon ausgegangen, dass sich Personen des gleichen Status sowie der räumlichen Nähe wahrscheinlicher treffen (*meeting*) als Personen unterschiedlicher Kontexte. Während *meeting* zunächst noch abhängig von Gelegenheitsstrukturen ist, vereinigt *mating* einerseits die Möglichkeit des Treffens sowie andererseits die gegenseitige Sympathie von Personen als Basis für die Entstehung von Freundschaften (Verbrugge, 1977, S. 577). So ist davon auszugehen, dass „the less similar two people are in their daily rounds, skills, attitudes, domestic commitments, and social esteem, the less likely they will meet or form a close friendship“ (Verbrugge, 1977, S. 584).

Aus diesen Bedingungen resultiert die Relevanz der Bereitstellung von außerschulischen Orten, die das *meeting* von allochthonen und autochthonen Heranwachsenden forcieren, da aufgrund ihrer Heterogenität die A-priori-Wahrscheinlichkeit des Kontaktes außerhalb formaler Orte wie der Schule als unwahrscheinlich einzuschätzen ist (Reinders, 2004; Verbrugge, 1977).

Allports Theorie (1971) zeigt ebenso wie Verbrugge (1977), dass bestimmte Faktoren als Voraussetzung für die Begegnung von Personen vorhanden sein müssen. Jedoch betrachtet er hierbei nicht nur das In-Kontakt-Treten von Personen respektive die Entstehung von Freundschaften, sondern weitgehender das Ergebnis von interkultureller Begegnung und die daraus resultierende Reduktion von Vorurteilen. Als begünstigende Faktoren für den Abbau von Vorurteilen werden hier Statusgleichheit, das Verfolgen gemeinsamer Ziele, Unterstützung seitens öffentlicher Einrichtungen sowie das Wahrnehmen gemeinsamer Interessen und Menschlichkeit angesehen (Allport, 1971, S. 287f.).

Treffen die Annahmen dieser beiden aufgezeigten Theorien zu, so ist zu erwarten, dass durch das organisierte In-Kontakt-Treten von Heranwachsenden mit und ohne Fluchterfahrungen eine Sensibilisierung beider Personengruppen erfolgt und die Grundlage für die Entstehung interethnischer Freundschaften gelegt wird. Im nächsten Schritt wird diese theoretisch dargelegte Argumentation auf Grundlage des Forschungsstandes untermauert.

Empirische Befunde zur interkulturellen Öffnung des Angebotes als Gelingensbedingung

Die Kontakthypothese von Allport (1971) konnte durch die Meta-Analysen von Pettigrew und Tropp (2000 sowie 2006) verifiziert sowie von Lemmer und Wagner (2015) repliziert werden. Obwohl der Einfluss der begünstigenden Faktoren Statusgleichheit, gemeinsame Ziele, Unterstützung durch öffentliche Einrichtungen sowie gemeinsame Interessen und Menschlichkeit belegt werden konnte (Allport, 1971, S. 287f.), wurde auch bei Nichterfüllung bzw. nur teilweiser Erfüllung dieser Faktoren eine Reduzierung der Vorurteile festgestellt (Pettigrew & Tropp, 2000, S. 110 sowie 2006, S. 766).

Als Nächstes werden alle Studien aufgezeigt, die den Fokus auf die Bereitstellung von Gelegenheitsstrukturen legen (meeting), um darauf aufbauend den Mehrwert dieser Gelegenheitsstrukturen für den Abbau von Vorurteilen und für die Entstehung interethnischer Freundschaften aufzuzeigen (mating).

Vereine sind beispielsweise neben der formalisierten Bildungsinstitution Schule Orte, an denen sich allochthone und autochthone Heranwachsende treffen. So gaben in der qualitativ durchgeführten Studie vom Institut für Soziale Infrastruktur (2012) die befragten Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren an, Freunde ohne Migrationshintergrund durch den Sportverein oder den Kirchenchor gefunden zu haben (Institut für Soziale Infrastruktur, 2012, S. 12). Auch Lechner und Huber (2017) fanden in ihrer qualitativen Studie ähnliche Hinweise (Lechner & Huber, 2017, S. 77). Einschränkend berichteten die Jugendlichen jedoch über fehlende Gelegenheitsstrukturen des In-Kontakt-Tretens mit Personen ohne Fluchthintergrund kurz nach dem Ankommen in Deutschland und die zunächst speziellen Angebote ausschließlich für Geflüchtete (Lechner & Huber, 2017, S. 81). Darüber hinaus wurde in dieser Studie ein tendenzieller Geschlechterunterschied postuliert. Für Mädchen war der Zugang zu Vereinen oft problematischer als für Jungen (Lechner & Huber, 2017, S. 81 sowie 116).

Des Weiteren wurde in der Meta-Analyse von Lemmer und Wagner (2015) sowie in der quantitativen Längsschnittstudie deutscher und türkischer Heranwachsender im Alter von 7 bis 11 Jahren von Feddes, Noack und Ruland (2009) nicht nur untersucht, ob ein Abbau von Vorurteilen stattfindet beziehungsweise welchen Effekt das In-Kontakt-Treten der Heranwachsenden hat, sondern bei welcher der beiden Gruppen, autochthone resp. allochthone Heranwachsende, höhere Effekte vorzufinden sind. Das Ergebnis ist hier, dass vor allem Heranwachsende der Mehrheitskultur von dem Aufeinandertreffen mit Personen der Minderheitenkultur profitierten (Feddes et al., 2009, S. 386; Lemmer & Wagner, 2015, S. 164). Begründet wird dies dadurch, „that both direct and extended contact promoted more positive social norms regarding cross-ethnic friendship, which then resulted in improved outgroup attitudes among majority children“ (Feddes et al., 2009, S. 386).

Abur (2016) und Kleindienst-Cachay et al. (2012) fokussierten unter anderem den Mehrwert *Interkultureller Öffnung des Angebotes* im Sportvereinswesen. In der qualitativ angelegten Studie von Abur (2016, S. 16) trat vor allem die Möglichkeit des interkulturellen Lernens in den Vordergrund:

„Sport can help people from refugee backgrounds to connect with members of other community groups. This is good for both: it is one way for the former to make new friends and learn from the host community, while the latter can learn from refugees when they find a common interest through sport” (Abur, 2016, S. 16).

Auch Kleindienst-Cachay et al. (2012) konnten in einer qualitativen Interviewstudie darstellen, dass durch den gemeinsamen Sport die kulturellen Unterschiede an Relevanz verlieren und Beziehungen untereinander entstehen (Kleindienst-Cachay et al., 2012, S. 200ff.).

Vor allem geht für geflüchtete Heranwachsende durch den Aufbau von Beziehungen zu Heranwachsenden der Aufnahmegesellschaft ein Gefühl der Zugehörigkeit einher (Lechner & Huber, 2017, S. 80) und interethnische Freundschaften stellen für beide Seiten ein informelles Lernfeld dar (Reinders, Gresser und Schnurr, 2010, S. 120).

Aus diesem aufgezeigten Forschungsstand resultiert, dass *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* zur Integration von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung beiträgt, da beide Seiten miteinander in Kontakt treten, Vorurteile abgebaut werden und interethnische Freundschaften entstehen. Einschränkend muss hier festgehalten werden, dass die Mehrheit dieser Studien rein qualitativ und/ oder querschnittlich angelegt waren.

2.3.3 Institution

Die institutionelle Ebene im Allgemeinen betrachtet alle Rahmenbedingungen seitens der Institution, die das pädagogische Handeln innerhalb einer Institution ermöglichen und beeinflussen. Im Spezifischen werden hier all diejenigen Gelingensbedingungen fokussiert, die das pädagogische Handeln ermöglichen und unterstützen, um das Integrationsbestreben geflüchteter Heranwachsender innerhalb der außerschulischen Angebote zu fördern (Berk, 2011, S. 29; Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 65f.; Merkens, 2006, S. 75f.). Aufgrund des vorliegenden Forschungsstandes wurden folgende Gelingensbedingungen herausgearbeitet: *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Interkulturelle Öffnung der Institutionen* sowie der *Niedrigschwellige Zugang* zu dem Angebot der jeweiligen Institution.

2.3.3.1 Supervision

Nach einer Definition des Gegenstandes der *Supervision* erfolgt die Darstellung der Gemeinsamkeiten sowie der Diskrepanzen von *Supervision* und kollegialer Beratung, zweier häufig eingesetzter Beratungsformen im institutionellen Bereich. Im nächsten Schritt wird die Relevanz von *Supervision* im Bereich der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden erörtert, um darauf aufbauend mögliche Schwerpunktthemen von *Supervision*

aufzuzeigen. Abschließend erfolgt die Erläuterung des Forschungsstandes zur *Supervision*.

Unter *Supervision* wird ganz allgemein die Reflexion pädagogischen Handelns innerhalb institutioneller Strukturen, mit dem Ziel der Erweiterung der Handlungskompetenz des pädagogisch Handelnden verstanden. Das Spezifische ist hierbei die Zuhilfenahme eines externen Supervisors, der diesen Prozess begleitet und moderiert (Geißler-Piltz, 2015, S. 112; Krauß, 2012, S. 719f.; Schibli & Supersaxo, 2009, S. 35).

Einige Autoren weisen auf die Nähe zwischen *Supervision* und kollegialer Beratung hin (Krauß, 2012, S. 723; Thiel, 1994, S. 189; Werling, 2018, S. 641). In beiden Formaten stehen die Reflexion und die Kommunikation über die eigene Arbeit im Mittelpunkt. Als eine der entscheidendsten Unterschiede stellt Werling (2018) das Fehlen des oben genannten Supervisors im Kontext der kollegialen Fallberatung fest (Werling, 2018, S. 641). Hierin sieht Krauß (2012) auch den größten Nachteil kollegialer Fallberatung gegenüber *Supervision*. Seiner Meinung nach wird durch das Fehlen einer externen Person die kritische Auseinandersetzung und Reflexion innerhalb der Gruppe unter Umständen nicht im vollen Ausmaß genutzt (Krauß, 2012, S. 723).

Wird nun der Fokus auf die Relevanz der *Supervision* im Kontext von heranwachsenden Geflüchteten gelegt, gewinnen insbesondere zwei Faktoren an Bedeutung: der Aspekt des möglichen psychischen Traumas der geflüchteten Heranwachsenden und der Aspekt des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Kulturen zwischen dem pädagogisch Handelnden und dem heranwachsenden Geflüchteten. Beide Perspektiven sollen im weiteren Verlauf näher erläutert werden.

Je nach Studie leiden zwischen 40 und 60 Prozent aller geflüchteten Personen unter traumatischen Folgen des Erlebten (Bittenbinder, 2015, S. 37; Gäbel, Rauf, Schauer, Odenwald und Neuner, 2006, S. 18; Richter, Lehfeld und Niklewski, 2015, S. 837). Durch die pädagogische Arbeit vor Ort werden die pädagogisch Handelnden mit den möglichen Folgen dieser Erfahrungen konfrontiert, indem sich die Geflüchteten gegenüber den pädagogisch Handelnden öffnen und ihnen von ihren Erlebnissen erzählen. Ein professioneller Ort des Austausches und der Reflexion über das Erlebte der heranwachsenden Geflüchteten gewinnt für die pädagogisch Handelnden an Relevanz und hilft ihnen bei der eigenen Verarbeitung des Erzählten (Bittenbinder, 2015, S. 37; Fritz, 2010, S. 192).

Des Weiteren kommen in der Regel die geflüchteten Heranwachsenden und die pädagogisch Handelnden aus zwei verschiedenen Kulturkreisen und weisen unterschiedliche kulturelle Sozialisationserfahrungen auf. Hier gewinnt „die Frage [an Bedeutung], inwieweit es den beteiligten Helfern gelingt, einerseits Herkunft und Identität der Jugendlichen wertzuschätzen und die damit verbundene Prägung anzuerkennen“ (Fritz, 2010, S. 192) andererseits kulturelle Gegebenheiten der aufnehmenden Kultur näherzubringen (Altan, Foitzik und Goltz, 2009, S. 36; Fritz, 2010, S. 192).

Aus diesen beiden dargestellten Perspektiven ergeben sich folgende Schwerpunkte innerhalb der *Supervision*, die auf den Ebenen des pädagogisch Handelnden, des Teams und des geflüchteten Heranwachsenden anzusiedeln sind (Fritz, 2010, S. 193f.):

- *Pädagogisch Handelnde*: die Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Persönlichkeit, den eigenen Grenzen sowie der eigenen Rolle
- *Team*: die Gestaltung der Kommunikation über die gemeinsame Arbeit, die Benennung und der Austausch über mögliche Teamkonflikte
- *Heranwachsende mit Fluchthintergrund*: Umgang mit erlebter Machtlosigkeit im Zusammenhang mit der Begleitung der Heranwachsenden innerhalb des Asylverfahrens

Supervision ist somit ein Ort des Austausches, der Reflexion und der Erarbeitung von Handlungsalternativen innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen in der Arbeit mit heranwachsenden Geflüchteten.

Im nächsten Schritt soll nun aufgrund der empirischen Befunde die erörterte Relevanz sowie der Nutzen von *Supervision* für das pädagogische Handeln aufgezeigt werden.

Empirische Befunde zu Supervision als Gelingensbedingung

Forschungen in der pädagogischen Arbeit mit heranwachsenden Geflüchteten, die den Aspekt der *Supervision* thematisieren, sind bisher kaum vorhanden. Oftmals handelt es sich hier um Evaluationsstudien oder Praxisberichte von einzelnen Projekten, die den Mehrwert von *Supervision* betrachten (Bünder, Siringhaus-Bünder und Schumacher, 2017, S. 103; Foertsch, 2017, S. 143; Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, 2017, S. 38; Iranee & Andressen, 2016, S. 135). Die aufgeführten Evaluationsstudien und Praxisberichte unterstreichen vor allem die Bedeutsamkeit eines professionellen Rahmens zur Unterstützung bei der Verarbeitung der Erfahrungen durch die pädagogische Arbeit vor Ort (Bohn & Alicke, 2016, S. 56f.; Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, 2017, S. 38).

Wird der Fokus auf den Mehrwert von *Supervision* innerhalb der Pädagogik oder der Sozialen Arbeit ohne expliziten Fokus auf Geflüchtete gelegt, lieferten die Studien von Beer und Gediga (1999), Blinkert und Huppertz (1974), Kühl und Pastäniger-Behnken (1999) sowie Seckinger (2008) erste empirische Ergebnisse. Der Nutzen von *Supervision* ist demnach einerseits, die Lebenswelt des Klienten besser nachvollziehen zu können und die gemeinsam erarbeiteten Ziele zu erreichen sowie andererseits, die „eigenen Ressourcen besser einzusetzen, sich gegenüber beruflichen Belangen im Privatbereich abzugrenzen, die eigenen Konfliktfähigkeiten zu verbessern [sowie] die eigene berufliche Arbeit klarer zu erfassen“ (Kühl & Pastäniger-Behnken, 1999, S. 179).

Eine intensivere Auseinandersetzung über den Nutzen von *Supervision* für pädagogisch Handelnde erfolgt vor allem im Bereich der Schule (Denner, 2000; Erbring, 2009; Jugert, 1998). Die Vorteile von *Supervision* lassen sich hier als „Kommunikations-, Reflexions- und Entlastungsprozess“ (Denner, 2000, S. 334) zusammenfassen. Vor allem der professionelle und geschützte Rahmen führt dazu, dass sich der Austausch untereinander verbessert (Jugert, 1998, S. 172), Personen sich mit ihren Anliegen wahrgenommen fühlen (Erbring, 2009, S. 227) und Lehrkräfte Entlastung von ihrem beruflichen Alltag erleben (Denner, 2000, S. 339).

Abschließend kann angemerkt werden, dass alle aufgezeigten Studien den Nutzen von *Supervision* im Allgemeinen, ohne den spezifischen Fokus auf die pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund, analysierten und für den Bereich der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten eine Forschungslücke vorhanden ist. Jedoch ist durch die theoretische Auseinandersetzung mit *Supervision* und dem vorhandenen empirischen Forschungsstand zu erwarten, dass durch *Supervision* eine Reflexion des pädagogischen Handelns erfolgt und dadurch Entlastungsmomente für den pädagogisch Handelnden entstehen. Als Resultat ist anzunehmen, dass sich der pädagogisch Handelnde demnach intensiver auf die Arbeit mit dem geflüchteten Heranwachsenden fokussieren kann und eine bessere Unterstützung des Integrationsbestrebens der Geflüchteten stattfindet.

2.3.3.2 Schulungen zur interkulturellen Kompetenz

Während *Supervision* den reflexiven Prozess des pädagogischen Handelns adressiert, betrachtet die Gelingensbedingung *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* vor allem den Fortbildungscharakter für pädagogisch Handelnde innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen.

Auch hier soll zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit der Gelingensbedingung *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* stattfinden und anschließend der empirische Forschungsstand erläutert werden. Zuerst wird die Relevanz von *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* im Bereich der Arbeit mit Geflüchteten erläutert, um darauf aufbauend den Begriff näher zu definieren. Anschließend werden in Kürze die wichtigsten Bereiche von *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* aufgezeigt.

Schulungen zur interkulturellen Kompetenz gewinnen vor allem vor dem Hintergrund der kulturellen Verschiedenheit zwischen den pädagogisch Handelnden und den teilnehmenden Heranwachsenden sowie des Einbezugs der Eltern an Bedeutung (Gaitanides, 2011a, S. 331f.; Griesbeck, 2007, S. 278f.; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2012, S. 5; Westphal, 2009). In der pädagogischen Arbeit vor Ort werden Personen benötigt, „die Ungewissheiten aushalten können, die sich durch Fremdheitserfahrungen, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche nicht aus dem Gleichgewicht bringen lassen, die zur distanzierten Selbst- wie Fremdwahrnehmung fähig sind [und] die den

kulturell und sozial ‚Anderen‘ Akzeptanz und Wertschätzung entgegenbringen können [...]“ (Gaitanides, 2011a, S. 332).

Eine einheitliche Verwendung des Begriffs der interkulturellen Kompetenz ist in der Fachliteratur nicht zu finden und seine Verwendung ist nicht unumstritten (Handschuck & Schröer, 2012, S. 45; Reinders, Gniewosz, Gresser und Schnurr, 2011, S. 434; Westphal, 2009, S. 89f.). Auch werden die Weiterbildungsformate Schulung, Fortbildung oder Trainings zur interkulturellen Kompetenz nicht trennscharf voneinander abgegrenzt (Leenen, 2007, S. 776).

Werden hingegen die unterschiedlichen theoretischen Auseinandersetzungen um den Begriff der interkulturellen Kompetenz miteinander verglichen, soll interkulturelle Kompetenz folgende Bereiche umfassen:

- Das *Wissen* über kulturallgemeine und kulturspezifische Aspekte (Hess, 2008, S. 48; Leenen, Groß und Grosch, 2013, S. 115).
- Die *Reflexion* der eigenen kulturellen Zugehörigkeit und Position sowie die Selbstreflexion des pädagogischen Handelns und der daraus angestoßenen Prozesse in Interaktion mit den geflüchteten Heranwachsenden (Leenen et al., 2013, S. 115; Schirilla, 2016, S. 174; Westphal, 2009, S. 92).
- Die verbale und nonverbale *Sprachfähigkeit* in Interaktion mit Personen unterschiedlicher Kulturen (Hess, 2008, S. 48; Leenen et al., 2013, S. 115; Popp, 2004, S. 74).

In der vorliegenden Studie werden unter *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz pädagogisch Handelnder verstanden. Hierbei soll der achtsame und offene Umgang mit unterschiedlichen Kulturen sowie deren Gebräuche und Rituale im Vordergrund stehen.

AutorInnen legen nahe, dass interkulturelle Kompetenz nicht ausschließlich durch Schulungen und Fortbildungen vermittelt werden kann, sondern interkulturelle Kompetenz „Raum und Zeit [verlangt], in denen Reflexion realisiert werden kann und veränderte Haltungen anderen und sich selbst gegenüber ausgebildet werden können“ (Schirilla, 2016, S. 174 sowie Handschuck & Schröer, 2012).

Empirische Befunde zu Schulungen interkultureller Kompetenz als Gelingensbedingung

Die Wirkung von Trainings beziehungsweise *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* im Allgemeinen konnte durch unterschiedliche Studien belegt werden (Deshpande & Viswesvaran, 1992; Kinast, 2010; Ward, 2004). Hingegen sind empirische Daten zur Wirkung im spezifischen Bereich der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden bislang noch nicht vorhanden.

Schon seit längerem postulieren Boos-Nünning (1988) sowie Holzapfel (1999) vor dem Hintergrund des Abbaus „feindlicher Einstellungen“ (Holzapfel, 1999, S. 200) oder einer defizitären Sichtweise (Boos-Nünning 1988, S. 157)

gegenüber Geflüchteten die Notwendigkeit der Implementierung interkultureller Kompetenzen als Teil der Ausbildung bzw. des Studiums für pädagogische Fachkräfte. Einzelne aktuellere Studien legen den Bedarf dieser Gelingensbedingung in der pädagogischen Arbeit nahe. Die Gruppe der im Jahr 2015 eingereisten heranwachsenden Geflüchteten stellt die Fachkräfte vor neue Herausforderungen und betont die kontinuierliche Reflexion des eigenen und des kulturellen Hintergrunds des Geflüchteten (Bohn & Aliche, 2016; Brinks & Dittmann, 2016; Korntheuer & Anderson, 2014).

So stellen auch in diesem Kontext die *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* eine Gelingensbedingung dar, von der eine förderliche Wirkung auf das pädagogische Handeln erwartet wird, die unterstützend auf eine integrative Akkulturationsstrategie des Heranwachsenden mit Fluchterfahrung wirkt.

Zudem wäre zu eruieren, ob der Fokus auf die Thematik der interkulturellen Kompetenz zu engführend ist und nicht darüber hinaus auch allgemeine Schulungen zu asyl- und aufenthaltsrechtlichen Fragen sowie zu Fragen des Kindes- und Jugendschutzes als mögliche weiterführende Themen fokussiert werden sollten (BumF 2016 und 2017; Iranee & Andresen, 2016) (siehe hierzu Kapitel 7).

2.3.3.3 Interkulturelle Öffnung der Institution

Neben *Supervision* und *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* stellt die *Interkulturelle Öffnung der Institution* eine weitere Gelingensbedingung auf institutioneller Ebene dar.

Im Kontext einer allgemeinen Definition des Begriffs der *Interkulturellen Öffnung einer Institution* wird auf die Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung im Bereich der Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden eingegangen. Anschließend wird die *Interkulturelle Öffnung einer Institution* im Spezifischen an den Merkmalen *intra* und *inter* erläutert, um daran anschließend den Forschungsstand zur Rolle der *Interkulturellen Öffnung einer Institution* als Gelingensbedingung darzulegen.

Interkulturelle Öffnung einer Institution beschreibt im Allgemeinen den Abbau von Ab- und Ausgrenzungsmechanismen (Schröder, 2007, S. 2). In einem sehr weiten Verständnis von interkultureller Öffnung beinhaltet dies die Öffnung gegenüber „unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechts, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage [...]“ (Schröder, 2007, S. 1f.).

Im Fokus dieser Studie liegt vor allem die grundsätzliche institutionelle interkulturelle Öffnung hinsichtlich geflüchteter Heranwachsender und deren Teilnahme an den Angeboten der außerschulischen Jugendbildung.

Diese *Interkulturelle Öffnung einer Institution* gewinnt vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit an der Teilhabe non-formaler Bildungsangebote an Bedeutung (BMFSFJ, 2017, S. 70). Gesicherte Erkenntnisse über die Anzahl Heranwachsender mit Migrationshintergrund und vor allem mit Fluchthintergrund

in den Angeboten der außerschulischen Jugendbildung beziehungsweise der Jugendverbandsarbeit sind nicht vorhanden (Jagusch, 2014, S. 196; Nick, 2005, S. 3). Oftmals wird jedoch von einer Unterrepräsentanz von Heranwachsenden mit Migrations- und Fluchthintergrund ausgegangen (Seckinger, Pluto, Peucker und Gadow, 2009, S. 13). Ein Mechanismus zum Abbau ungleicher Teilhabe wird in der *Interkulturellen Öffnung der Institutionen* im Bereich des außerschulischen Bildungssektors gesehen (BMFSFJ, 2017, S. 70).

Im Spezifischen vollzieht sich *Interkulturelle Öffnung der Institution* in zwei Bereichen: der *intra-* und *inter-*interkulturellen Öffnung. Die *intra-*interkulturelle Öffnung schlägt sich im Leitbild, dem Konzept sowie der MitarbeiterInnenstruktur nieder (Auernheimer, 2001; Gaitanides, 2011b, S. 209f.; Schirilla, 2016, S. 170; Toprak & Weitzel, 2017, S. 30f.). Hierbei wird vor allem in der Fachliteratur der personellen Ebene eine hohe Relevanz zugeschrieben. Die interkulturelle Öffnung auf MitarbeiterInnenebene bedeutet die bewusste Öffnung für Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Der Mehrwert von MitarbeiterInnen mit eigenem Migrationshintergrund wird einerseits in der postulierten interkulturellen Kompetenz sowie in einem Vertrauensvorschuss von Teilnehmenden sowie Eltern mit Migrationshintergrund gesehen (Gaitanides, 2011b, S. 209f.).

Andererseits wird das Potenzial von interkulturellen MitarbeiterInnenteams im Vorbildcharakter für die Teilnehmenden hervorgehoben und Vorteile in der Bewältigung von Aufgaben gesehen. Herausforderungen, die durch heterogene kulturelle Hintergründe entstanden sind, können durch unterschiedliche Herangehensweisen bewältigt werden (Gaitanides, 2011b, S. 210).

Darüber hinaus schlägt sich eine vorhandene interkulturelle Öffnung in dem Leitbild der Institution nieder und wird in der mehrsprachigen Öffentlichkeitsarbeit und Konzeption des Angebotes sichtbar (Schirilla, 2016, S. 170; Toprak & Weitzel, 2017, S. 30).

Zur *inter-*interkulturellen Öffnung zählt die Kooperation mit Migrantenvereinen bzw. -organisationen (Griesbeck, 2007, S. 279; Toprak & Weitzel, 2017, S. 30f.). Die Zusammenarbeit mit „Migrationsorganisationen ermöglicht häufig die Erschließung integrationspolitischer Umsetzungsspielräume, die der Verwaltung [bzw. Institution] allein verschlossen wären. Migrantenorganisationen nehmen so eine Brückenfunktion ein“ (Griesbeck, 2007, S. 279).

Beide Mechanismen führen dazu, dass sich eine Institution interkulturell öffnet und durch diese Öffnung die Heranwachsenden mit Fluchterfahrung in ihrem Integrationsbestreben unterstützt werden.

Empirische Befunde zu interkultureller Öffnung der Institution als Gelingensbedingung

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes können nur Studien zur *intra-*interkulturellen Öffnung der Institution aufgezeigt werden. Oftmals wird hier der spezifische Fokus auf Mitarbeitende mit Migrationshintergrund und den Mehrwert für Teilnehmende mit Migrationshintergrund gelegt. Eine Forschungslücke

ist vor allem im Bereich der *inter*-interkulturellen Öffnung zu verzeichnen. Es ist festzuhalten, dass sich die empirische Auseinandersetzung sowie die Evaluation *Interkultureller Öffnung einer Institution* auf die Bereiche von Unternehmen und Verwaltungen beziehen und der Bereich der außerschulischen Bildung bislang noch wenig erforscht ist (Göhlich & Iseler, 2012, S. 65; Iseler, 2012, S. 176). Oftmals wurde hier der Bereich der verbandlichen Jugendarbeit in den Fokus genommen (Fachhochschule Köln & Deutsches Jugendinstitut, 2011; Nick, 2005; Seckinger et al., 2009).

Die Studien von Seckinger et al. (2009) sowie Nick (2005) können mit dem Resümee zusammengefasst werden, dass interkulturelle Öffnung durchaus eine Thematik innerhalb der verbandlichen Jugendarbeit darstellt, jedoch noch nicht die umfassende Realität widerspiegelt. Zudem sind TeilnehmerInnen der verbandlichen Jugendarbeit in der Regel Personen ohne Migrationshintergrund (Nick, 2005, S. 27f.; Seckinger et al., 2009, S. 91).

Die Studien von Weiss et al. (2001) sowie Edelmann (2008) betonten vor allem den Mehrwert von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund. Primär wurden hier die Vorteile der sprachlichen Verständigung sowie der Empathie angeführt. So wäre es einerseits möglich, dass MitarbeiterInnen aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz als AnsprechpartnerInnen und als DolmetscherInnen fungieren. Andererseits können sie sich durch die eigene Flucht- bzw. Migrationserfahrung leichter in die Situation hineinversetzen, „was es bedeutet, zwischen zwei verschiedenen kulturellen Orientierungssystemen und Sprachen aufzuwachsen“ (Edelmann, 2008, S. 195).

Vor allem im Bereich der Kindertagesstätten wurde der Einfluss von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund näher untersucht (Howes & Shivers, 2006; Neugebauer & Klein, 2016). In der quantitativen Studie von Neugebauer und Klein (2016) konnte bezüglich der Präsenz einer Fachkraft mit Migrationshintergrund kein expliziter Mehrwert für die Kinder sowie die Eltern mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Erklärungsansätze sind hier, dass ein „Migrationshintergrund für sich genommen noch keine spezielle Kompetenz für den Umgang mit zugewanderten Kindern und Familien [darstellt], [sodass es] auf die Qualität einer Fachkraft [ankommt], nicht auf ihre Herkunft“ (Neugebauer & Klein, 2016, S. 279).

So wird postuliert, dass nur ein identischer Migrationshintergrund beider Interaktionspartner tendenziell entscheidend ist und nicht alleinig das Vorhandensein eines beliebigen Migrationshintergrundes (Neugebauer & Klein, 2016, S. 279). Die These des identischen Migrationshintergrundes wird durch die Ergebnisse von Howes und Shivers (2006, S. 588) unterstützt.

Für den Gegenstand der *Interkulturellen Öffnung der Institution* ist eine Forschungslücke zu verzeichnen und Forschungsergebnisse stellen teilweise ein heterogenes Bild dar. Theoretisch wird aufgrund der *inter*- und *intra*-interkulturellen Öffnung der Institution eine integrationsfördernde Wirkung angenommen, die durch diese Arbeit empirisch fundiert werden soll.

2.3.3.4 Niedrigschwelliger Zugang

Während *Interkulturelle Öffnung der Institution* vor allem strukturelle Veränderungsprozesse betrachtet, beschäftigt sich der *Niedrigschwellige Zugang* mit der Frage, wie dem Individuum der Zugang und somit die Teilnahme an den Angeboten der außerschulischen Jugendbildung erleichtert werden kann.

In diesem Teilkapitel wird zunächst die Gelingensbedingung des *Niedrigschwelligen Zugangs* definiert und anschließend werden allgemeine Zugangsbarrieren für die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten aufgezeigt. Darauf aufbauend wird die Relevanz eines *Niedrigschwelligen Zugangs* bei geflüchteten Heranwachsenden dargestellt, gefolgt von einer Kategorisierung der Bedingungen eines *Niedrigschwelligen Zugangs* in die Bereiche der Sozialraumorientierung und der Öffentlichkeitsarbeit. Abschließend wird der Forschungsstand zum *Niedrigschwelligen Zugang* als Gelingensbedingung erläutert.

Niedrigschwelliger Zugang fokussiert den Abbau von Zugangsbarrieren, die eine Beteiligung an einem Angebot oder den Zugang zu einer Institution verhindern. Die Teilnahme an einem Angebot oder der Zugang zu einer Institution sollen unabhängig vom kulturellen Hintergrund, den finanziellen Möglichkeiten, der Sprachkompetenz oder dem sozialen Netzwerk eines Individuums ermöglicht werden (Dauer & Scheller, 2018, S. 12f.).

Als allgemeine Zugangsbarrieren im Bereich von außerschulischen Bildungsangeboten zählen unter anderem vorhandene Sprachbarrieren, Unkenntnisse über das Angebot oder das Bildungssystem, kulturelle Hemmnisse, fehlendes Vertrauen oder Misstrauen gegenüber dem Angebot oder der Institution und die Entfernung zwischen dem Wohnort und der Institution beziehungsweise dem Ort des Angebotes (Gaitanides, 1995, S. 71f.).

Ein *Niedrigschwelliger Zugang* gewinnt im Kontext von geflüchteten Heranwachsenden vor den Aspekten der Finanzierung, der momentanen Unterbringung und den asylrechtlichen Bedingungen an Relevanz. Meist verfügen geflüchtete Familien beziehungsweise heranwachsende Geflüchtete nur über ein sehr begrenztes Kontingent an finanziellen Ressourcen, sodass die Teilnahme an (teuren) Angeboten meist nicht möglich ist. Des Weiteren besteht durch die dezentrale Lage vieler Gemeinschaftsunterkünfte in der Regel eine große Entfernung zwischen dem momentanen Wohnort und dem Ort der Institution oder des Angebotes, die es meistens durch den öffentlichen Nahverkehr zu überwinden gilt. Darüber hinaus ist durch die vorgeschriebene Residenzpflicht nur ein bestimmter Bewegungsradius für die geflüchteten Heranwachsenden gegeben, innerhalb dessen sie auch ohne eine zusätzliche Berechtigung durch die Ausländerbehörde an Angeboten teilnehmen können. Eine Teilnahme außerhalb der Residenzpflicht geht mit einem Antrag auf Genehmigung einher (Peucker, 2014).

Der Abbau von Zugangshürden und somit die Etablierung eines *Niedrigschwelligen Zugangs* kann auf zwei unterschiedlichen Ebenen vollzogen werden: durch Sozialraumorientierung und/ oder durch Öffentlichkeitsarbeit. Beide Aspekte werden nachfolgend näher erläutert.

- *Sozialraumorientierung*: Unter Sozialraumorientierung wird eine Orientierung am geografischen und infrastrukturellen Raum sowie an den spezifischen Bedürfnissen der möglichen Teilnehmenden verstanden (Theunissen, 2012, S. 114). Bedingungen, die solch eine Sozialraumorientierung gewährleisten, sind unter anderem die Nähe zu der Gemeinschaftsunterkunft, gute Erreichbarkeit des Angebotes mit dem öffentlichen Nahverkehr, Etablierung von Abhol- und Bringdiensten seitens des Angebotes oder das Stattfinden des Angebotes in den Unterkünften selbst (Gaitanides, 2011b, S. 206f.; Peucker, 2014; Toprak & Weitzel, 2017, S. 30f.)
- *Öffentlichkeitsarbeit*: Unter Öffentlichkeitsarbeit werden alle Methoden verstanden, die zu einer Erhöhung des Bekanntheitsgrades der Institution oder des Projektes beitragen. Voraussetzungen hierfür sind das Vorhandensein von Informationsbroschüren in mehreren Sprachen, die Mehrsprachigkeit des Personals, der Einsatz von alters- und kulturell-gleichen MultiplikatorInnen, Netzwerkarbeit mit für die Zielgruppe bekannten Institutionen sowie Werbung und Informationsveranstaltungen in den Unterkünften der heranwachsenden Geflüchteten (Auernheimer, 2001, S. 14; Gaitanides, 2011b, S. 206; Toprak & Weitzel, 2017, S. 30f.).

Alle diese aufgeführten Bedingungen lassen einen Abbau von Zugangsbarrieren und die Etablierung eines *Niedrigschwelligen Zugangs* für den heranwachsenden Geflüchteten erwarten. Ausgehend von dieser theoretischen Verortung wird der Forschungsstand zu vorhandenen Barrieren und Voraussetzungen für einen *Niedrigschwelligen Zugang* dargestellt.

Empirische Befunde zum Niedrigschwelligen Zugang als Gelingensbedingung

Studien über den *Niedrigschwelligen Zugang* sind innerhalb der Pädagogik oder auch der Sozialen Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden kaum vorhanden. Oftmals liegt hier der Fokus auf den Bereichen der Wohnungslosenhilfe oder der Drogenberatung (Dauer & Scheller, 2018; Mayrhofer, 2012; Müller, 2011; Müller, 2013). Erste Studien, die explizit den Fokus auf die Etablierung und die Wirkung von *Niedrigschwelligem Zugang* im Bereich von geflüchteten Heranwachsenden gelegt haben, sind Deinet (2016) sowie Seiberth et al. (2018). Die Thematik des *Niedrigschwelligen Zugangs* wird oftmals nur am Rande einiger Studien beleuchtet und diskutiert (Abur, 2016; Pizzolati & Sterchele, 2016; Seckinger et al., 2009).

Eingangs werden alle Studien dargestellt, die mögliche individuelle sowie institutionelle Barrieren für die Teilnahme an Angeboten der außerschulischen Bildung aufzeigen. Eine themenrelevante Differenzierung erfolgt durch die darauffolgende Darstellung der Studien, die Niedrigschwelligkeit im Bereich von geflüchteten Heranwachsenden näher untersucht haben und hier der Frage nachgegangen sind, welche Voraussetzungen für einen *Niedrigschwelligen Zugang* gegeben sein müssen. Hier sei angemerkt, dass manche Studien beide Bereiche betrachtet haben und somit bei beiden Aspekten aufgeführt werden.

Als Barrieren für die Teilnahme an den Angeboten im außerschulischen Bereich gelten auf individueller Seite die Unwissenheit über Kinder- und Jugendarbeit und damit einhergehend die Skepsis gegenüber den dazugehörigen Institutionen, die räumliche Entfernung zwischen dem Angebot einer Institution und der Unterbringung, die zeitliche Überschneidung mit anderen persönlichen Prioritäten sowie die eingeschränkten finanziellen Ressourcen (Abur, 2016, S. 22; Deinet, 2016, S. 150f.; Pizzolati & Sterchele, 2016, S. 1276f.).

Seckinger et al. (2009) thematisieren institutionelle Barrieren auf Seite der Jugendverbandsarbeit. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass auf Verbandsseite eine Öffnung und damit einhergehend die Teilnahme von Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund postuliert wird, jedoch ohne dass eine Veränderung vorhandener Strukturen oder deren Reflexion eintritt und somit Zugangsbarrieren für geflüchtete Heranwachsende nicht reflektiert und dekonstruiert werden (Seckinger et al., 2009, S. 85).

Im nächsten Schritt wird der Forschungsstand mit dem Fokus auf die Voraussetzungen für einen *Niedrigschwelligen Zugang* dargelegt. Die Bedeutsamkeit der Sozialraumorientierung wird in den Studien von Deinet (2016) sowie Seiberth et al. (2018) thematisiert. Hierbei wurde die Etablierung von Hol- und Bringdiensten, die Erschließung und Aneignung des öffentlichen Nahverkehrs und der Wege zwischen der Unterbringung und den Freizeitangeboten als Bedingungen für einen *Niedrigschwelligen Zugang* angesehen. Diese Bedingungen waren zumeist am Anfang von Bedeutung, um den geflüchteten Heranwachsenden die Teilnahme überhaupt zu ermöglichen (Deinet, 2016, S. 152; Seiberth et al., 2018, S. 279f.). Seiberth et al. (2018) zeigt darüber hinaus die Relevanz einzelner Schlüsselpersonen für den *Niedrigschwelligen Zugang* auf. Diese Personen übernehmen oftmals die Fahrdienste zwischen den Unterkünften und den Angeboten und bauen einen persönlichen Kontakt zu den Geflüchteten selbst auf (Seiberth et al., 2018, S. 279f.).

Eine Forschungslücke ist im Bereich des Einflusses der Öffentlichkeitsarbeit einer Institution auf den Abbau von Zugangsbarrieren zu verzeichnen. Öffentlichkeitsarbeit sowie Sozialraumorientierung stellen Aspekte eines *Niedrigschwelligen Zugangs* dar, die bislang nur teilweise durch Studien im Bereich heranwachsender Geflüchteter untersucht wurden.

2.4 Zusammenfassung und Reflexion Theorie und Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit nimmt die Akkulturationstheorie nach Berry (u. a. 1997) als Grundlage für die Analyse der abhängigen Variablen der Integration in den Blick. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche Gelingensbedingungen das Individuum in seinem Integrationsbestreben unterstützen. Diese analysierten Gelingensbedingungen werden hier als die unabhängigen Variablen

verstanden, die auf Grundlage der Theorie pädagogischer Institutionen von Merkens (2006) und dem Sozialisationsmodell von Geulen und Hurrelmann (1980) systematisiert werden. Dieses Kapitel dient der Reflexion der Institutionstheorie nach Merkens, der vorgestellten Gelingensbedingungen inklusive des Forschungsstandes sowie der Zusammenführung der beiden zugrundeliegenden Theorien.

Merkens Institutionstheorie wird wegen ihres spezifischen Blicks auf pädagogische Institutionen und pädagogisches Handeln herangezogen. Eine Reflexion der Theorie von Merkens (2006) soll auf der Ebene der Begriffsunterscheidung zwischen Institution und Organisation vorgenommen sowie unter dem Aspekt des institutionellen Lernens näher betrachtet werden.

1. Während Merkens (2006) den Begriff der Institution genauer definiert, findet keine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Organisation statt. Organisation wird hier lediglich als ein instrumenteller Begriff des Organisierens verwendet (Engel, 2020, S. 557; Göhlich, 2014, S. 70ff.). Dies wird an einem nachfolgenden Zitat von Merkens (1990) sichtbar: „Organisation kann man allgemein als die institutionalisierte Regelung von Aktivitäten zur Erleichterung bestimmter Zwecke bezeichnen. Sie verfügen daher immer über eine formale Struktur und dadurch vermittelt über die Möglichkeit, Informationen zu kanalisieren sowie Kontrolle auszuüben“ (Merkens, 1990, S. 56).

Jedoch würde eine differenzierte Betrachtung der Begriffe Institution und Organisation eine oftmals vorhandene Unschärfe vermeiden und zur theoretischen Differenzierung beitragen (Engel, 2020, S. 550; Göhlich, 2014). Engel (2020) nimmt solch eine Differenzierung vor und erörtert „Organisation als kulturelle[n] Zwischenraum“. Demnach „sind Organisationen Räume, in denen Institutionen wirksam und angeeignet werden [...]“ (Engel, 2020, S. 558). Hierdurch werden Individuum und Organisationen auf der Mikroebene und Institutionen auf der Makroebene angesiedelt. Organisationen übernehmen somit die Aufgabe von intermediären Instanzen und Institutionen werden als „Regelsystem mit gesellschaftlicher Geltung“ (Göhlich, 2014, S. 72) verstanden.

Diese kritische Reflexion des Begriffs der Institution sowie der Organisation dient der Verdeutlichung des Diskurses innerhalb der Institutionstheorie und der zumeist nicht differenzierten und auch unterschiedlichen Betrachtung der Begriffe Institution und Organisation. Da in der vorliegenden Arbeit Merkens Theorie der pädagogischen Institution (Merkens, 2006) als Grundlage für die Beschreibung des Spezifischen pädagogischer Institutionen gilt und als heuristisches Raster zur Systematisierung der Gelingensbedingungen herangezogen wird, wird im weiteren Verlauf der Begriff der Institution Verwendung finden und Organisation lediglich als Synonym für Institution beansprucht, obwohl damit eine gewisse Unschärfe beider Begriffe einhergeht.

2. Durch die vorgenommene Anlehnung an Merkens Theorie pädagogischer Institutionen wird der Aspekt des Lernens von und innerhalb der Institutionen zunächst außer Acht gelassen. Dieser Einschränkung soll Rechnung getragen werden, indem die Gelingensbedingungen nicht querschnittlich, sondern längsschnittlich betrachtet werden und hierdurch mögliche Veränderungen nachgezeichnet werden können.

Einschränkend zu dem vorgestellten Forschungsstand ist anzumerken, dass oftmals querschnittlich angelegte Studien aufgezeigt wurden (u. a. Jurt & Roulin, 2016; Riedel & Lüders, 2016; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007). Hier ist zu überprüfen, ob der Einfluss längsschnittlich bestätigt werden kann. Darüber hinaus fußen einige der aufgezeigten Ergebnisse auf Evaluations- oder Praxisberichten, die oftmals nur deskriptiv ihre Ergebnisse vorstellen, welche jedoch nicht inferenzstatistisch abgesichert wurden (u. a. Brinks & Dittmann, 2016; Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, 2017; Iranee & Andresen, 2016; Nick, 2005). Hier wird vor allem die quantitative Studie durch die Berechnung von Cross-lagged-panel-Designs erste Ergebnisse liefern. Des Weiteren legten vor allem die aufgezeigten Studien im Bereich der Institutionsebenen keinen expliziten Fokus auf geflüchtete Heranwachsende (u. a. Kühl & Pastäniger-Behnken, 1999; Mayrhofer, 2012; Neugebauer & Klein, 2016), sodass vor allem durch die theoretische Fundierung eine Integrationsförderung der Gelingensbedingungen angenommen wird.

Beide Theorien eignen sich für die Betrachtung von Gelingensbedingungen für Integration und dem Integrationsbestreben des heranwachsenden Geflüchteten. Berrys Akkulturationstheorie sowie Merkens Theorie pädagogischer Institutionen betrachten beide das Individuum und seine Eingebundenheit in die es umgebenden Systeme. Während Berry hierbei eine aus der interkulturellen Psychologie hergeleitete Sichtweise einnimmt, kann Merkens eher in dem Bereich der Institutions- und Sozialisationstheorie angesiedelt werden. Akkulturation, verstanden als ein Prozess der (Re-)Sozialisation, ermöglicht es, beide Theorien miteinander zu verknüpfen und der spezifischen Frage nachzugehen, welche Gelingensbedingungen die Wahl einer integrativen Akkulturationsstrategie der Integration begünstigen.

Wie ausgeführt bedient sich die vorliegende Studie einerseits der Theorie Pädagogischer Institutionen von Merkens (2006) sowie der Akkulturationstheorie nach Berry (u. a. 1997). Beide Theorien werden auf den Forschungsgegenstand der außerschulischen Bildungsangebote im Bereich geflüchteter Heranwachsender übertragen. Insbesondere dieser Forschungsbereich ist bislang nur unzureichend durch Studien betrachtet und analysiert worden (Johansson, 2014; Johansson & Schiefer, 2016; Reinders & Ehmann, 2018; Täubig, 2012, S. 133), sodass durch diese Studie erste Schritte zur Schließung eines vorhandenen Forschungsdesiderats vorgenommen werden.

3 Untersuchungsleitendes theoretisches Modell

In dem folgenden Kapitel wird das untersuchungsleitende Modell für die vorliegende Studie aufgrund der dargelegten Theorien sowie des Forschungsstandes vorgestellt. Im Zentrum dieser Arbeit steht die Identifikation der Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung.

Das untersuchungsleitende theoretische Modell dient einerseits in der quantitativen Längsschnittstudie als Grundlage der Hypothesenformulierung und anschließenden Prüfung (siehe Kapitel 5). Andererseits fungiert es in der qualitativen Längsschnittstudie als Interpretationsfolie der ExpertInnenaussagen (siehe Kapitel 6).

Die Theorie pädagogischer Institutionen nach Merkens (2006) bildet hierbei die Grundlage zur Systematisierung der aus der Theorie und dem Forschungsstand herausgearbeiteten Gelingensbedingungen, die die unabhängigen Variablen in dem untersuchungsleitenden Modell darstellen. Die *Förderung der Sprachpraxis* bildet hierbei die Ebene des Individuums ab. Auf der Ebene der Interaktion werden die Gelingensbedingungen der *Beziehungsarbeit*, *Elternarbeit* sowie der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* angesiedelt. *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Niedrigschwelliger Zugang* sowie die *Interkulturelle Öffnung der Institution* sind Gelingensbedingungen der institutionellen Ebene.

Integration wird als das Ziel pädagogischen Handelns nach Berry (u. a. 1997) festgelegt und dient als abhängige Variable. Die Operationalisierung erfolgt über die Einschätzung der pädagogisch Handelnden und wird nachfolgend als *beobachtetes Integrationsbestreben* bezeichnet (siehe Kapitel 5.5.1).

Kontrollvariablen, die nachfolgend eingeführt werden sollen, sind Variablen, von denen ein Einfluss, in der Regel aufgrund von Theorie und Forschungsstand, auf die exogenen sowie endogenen Variablen postuliert wird. Ihre Wirkung wird in der statistischen Analyse kontrolliert (Döring & Bortz, 2016, S. 722).

In der vorliegenden Arbeit sind die *Erfahrungen in der Migrationsarbeit* sowie *Ressourcen einer Institution*, sowohl finanzieller als auch personeller Art, die angenommenen Kontrollvariablen, die im Folgenden hergeleitet werden.

Erfahrungen in der Migrationsarbeit

Der Begriff der Erfahrung ist in der Pädagogik keinesfalls eindeutig definiert (Bollnow, 2013, S. 20). Erfahrungen sind vom Individuum erlebte Situationen, aus denen das Individuum lernt und die „zukünftige Situationsantizipationen“

(Giese, 2010, S. 74) beeinflussen. Die Grundannahme hinter der hier formulierten Kontrollvariable ist demnach, dass pädagogisch Handelnde mit einem größeren Repertoire an Erfahrungen im Bereich der Migrationsarbeit das Integrationsbestreben der heranwachsenden Geflüchteten besser unterstützen sowie Herausforderungen oder Problemlagen des pädagogischen Handelns in diesem spezifischen Feld besser bewältigen können (Bollnow, 2013, S. 28f.; Göhlich, 2014, S. 199).

Ressourcen einer Institution (finanzielle Ressourcen)

Unter den finanziellen Ressourcen einer Institution werden das vorhandene Finanzbudget einer Institution und das für das pädagogische Handeln vorhandene Finanzvolumen verstanden. Zu den Geldgebern im Bereich der außerschulischen Bildungsangebote zählen unter anderem die staatlich zur Verfügung gestellten Mittel, beispielsweise durch das SGB VIII, sowie das Einwerben von Drittmitteln bei Stiftungen oder anderen Spendern (Eichler, 2008, S. 73f.). Ein größerer finanzieller Etat bedeutet demnach einen größeren Handlungsspielraum in Bezug auf die Finanzierung von Personal, Fort- und Weiterbildungsausgaben sowie größere finanzielle Möglichkeiten in der Ausgestaltung des Angebotes. Die grundlegende These ist hier, dass durch höhere finanzielle Ressourcen das pädagogische Handeln vor Ort besser umgesetzt werden kann und dadurch das Integrationsbestreben des Heranwachsenden gefördert wird.

Ressourcen einer Institution (personelle Ressourcen)

Die Kontrollvariable der personellen Ressourcen einer Institution betrachtet die Personalausstattung (Haupt-, Ehrenamtliche sowie Honorarkräfte) sowie die Anzahl der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund.

Eine der zugrundeliegenden Annahmen ist hier, dass eine größere Personalausstattung mit einer besseren Verteilung der pädagogischen Arbeit einhergeht. Vor allem im sozialen Bereich gehört eine zu geringe MitarbeiterInnenausstattung unter anderem zu den stressauslösenden Faktoren (Jungbauer & Ehlen, 2015, S. 421). Ehrenamtliche bilden darüber hinaus eine wichtige Stütze in den Bildungsbereichen wie der Sprachförderung oder der Nachhilfe (Kleist, 2017, S. 28ff.; Mies-van Engelshoven, 2011, S. 68).

Eine weitere zugrundeliegende Annahme ist, dass Personen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer eigenen Erfahrung der Migration empathischer mit Personen mit Fluchterfahrung umgehen können (siehe Kapitel 2.3.3). Der Migrationshintergrund von Haupt- und Ehrenamtlichen sowie von Honorarkräften wird als Indikator einer *Interkulturellen Öffnung der Institution* einerseits sowie als wichtiger Bezugspunkt für die geflüchteten Heranwachsenden andererseits interpretiert. Auch hier ist die Annahme ausschlaggebend, dass mit einer größeren Anzahl an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund die Verteilung der pädagogischen Arbeit besser gelingt.

Die zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit lautet demnach, dass Gelingensbedingungen auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution einen Einfluss auf das Integrationsbestreben der heranwachsenden Geflüchteten haben. Da es sich hierbei um eine quasi-experimentelle Feldstudie handelt und unterschiedliche Ausgangssituationen innerhalb der Stichprobe vorliegen, werden die Bereiche der Ressourcen einer Institution sowie die Erfahrungen in der Migrationsarbeit kontrolliert (Döring & Bortz, 2016, S. 721f.) (siehe Abbildung 4).

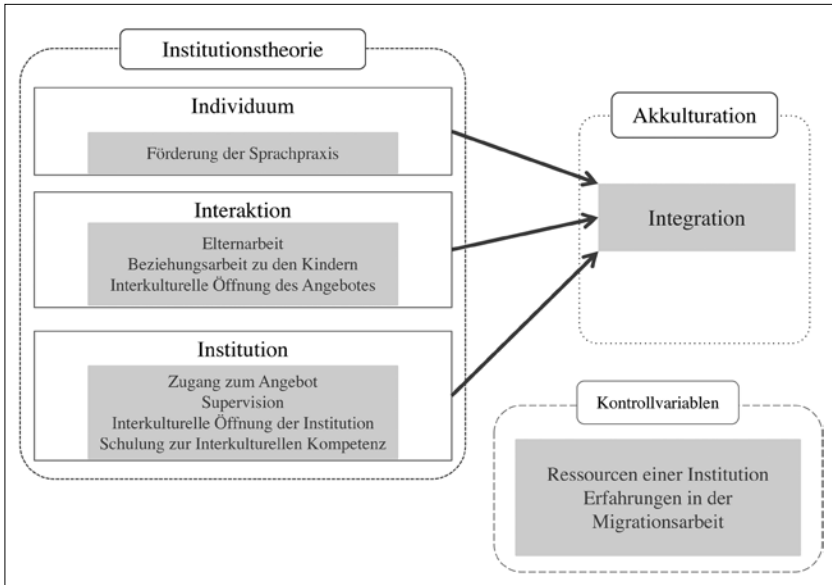


Abbildung 4: Theoretisches Modell zum Zusammenhang von Gelingensbedingungen und Integration (eigene Darstellung)

Die Überprüfung des untersuchungsleitenden Modells findet aufgrund eines triangulatorisch bzw. mixed-methods angelegten Untersuchungsdesigns statt. In der vorliegenden Arbeit verhält sich das qualitative Material komplementär zur quantitativen Studie (Kelle & Erzberger, 2009, S. 304f.). Die quantitativ-angelegte Studie dient der Überprüfung des aufgezeigten untersuchungsleitenden Modells sowie der in Kapitel 5.3 formulierten Hypothesen. Die qualitative Studie hingegen fußt auf teilstrukturierten ExpertInneninterviews (siehe Kapitel 6.3). Auf Basis dieser ExpertInneninterviews sollten die Gelingensbedingungen in ihrer Struktur, Begründung und ihrem Integrationsgehalt erfasst sowie ihre pädagogische Umsetzung reflektiert werden. Überdies werden durch die Teilstrukturierung der Interviews weitere durch den Befragten aufgeführte Gelingensbedingungen erörtert. Aufgrund der Ergebnisse der quantitativen

Längsschnittstudie wurden hier jedoch Anpassungen vorgenommen und das Erkenntnisinteresse spezifiziert (siehe Kapitel 6.2). Durch dieses schrittweise Vorgehen der zuvor geschalteten quantitativen Längsschnittstudie werden „subjektive Sinnsetzungen [...] und Handlungsorientierungen der Akteure im empirischen [qualitativen] Material entdeckt [...], über die der Forscher zuvor keine theoretisch begründeten Annahmen besaß und die er deswegen auch nicht bei der Konstruktion von [quantitativen] Erhebungsinstrumenten berücksichtigen konnte“ (Kelle & Erzberger, 2009, S. 305). Dieses Vorgehen der zunächst standardisierten quantitativen Studie mit anschließender qualitativer Studie wird als Vertiefungsmodell bezeichnet (Brake, 2011, S. 56).

Für beide Studien diente das Projekt „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“ als grundlegende Stichprobe. Während in der quantitativen Studie alle teilnehmenden Institutionen erfasst wurden, wurde nur ein Teil, basierend auf einer kriterienorientierten bzw. -gesteuerten Stichprobenziehung, für die qualitative Studie herangezogen (Kelle & Kluge, 2010, S. 43; Merrens, 2009; Yin, 2006, S. 44) (detailliertere Stichprobenbeschreibung der qualitativen Studie siehe Kapitel 6.1).

Eine ausführliche Erläuterung der Begleitstudie respektive des Projektes „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“ erfolgt im nächsten Kapitel.

4 Wissenschaftliche Begleitstudie zu Freizeitangeboten für Heranwachsende mit Fluchterfahrung

Das Projekt „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“ wurde im Frühjahr 2015 von der Stiftung Kinderland in Kooperation mit der Heidehof Stiftung und dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg ins Leben gerufen.

Auf Grundlage einer landesweiten Ausschreibung haben sich 70 Projekte beworben, von denen 28 Projekte eine dreijährige Förderung erhielten und wissenschaftlich vom Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg begleitet wurden. Die wissenschaftliche Begleitung richtete sich nach dem Erkenntnisinteresse der Praxis und dem pädagogischen Handeln vor Ort. Verfolgt wurde hierbei die allgemeine Fragestellung der Identifikationen von Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung bei Heranwachsenden mit Fluchterfahrung innerhalb von Freizeitangeboten.

Das Projekt gewinnt in zwei Bereichen an Bedeutung. Einerseits gehört Baden-Württemberg zu den drei Bundesländern, denen nach dem Königsteiner Schlüssel am meisten geflüchtete Personen zugeteilt wurden, und das somit vor allem im Jahr 2015 mit einem Anstieg an geflüchteten Personen konfrontiert war (Seiberth et al., 2018, S. 271). Andererseits gewinnt diese wissenschaftliche Begleitstudie aus wissenschaftlicher Perspektive vor dem Hintergrund des vorhandenen Forschungsdesiderats und dem bislang noch rudimentär erforschten Bereich der geflüchteten Heranwachsenden in außerschulischen Bildungsangeboten an Relevanz (BMFSFJ, 2017, S. 445f.; Johansson & Schiefer, 2016, S. 81; Lechner & Huber, 2017, S. 12).

Zur Erfassung integrationsfördernder Gelingens- und weiterer Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns sowie des *Beobachteten Integrationsbestrebens* der heranwachsenden Geflüchteten wurde für die wissenschaftliche Begleitung auf drei teilweise unterschiedliche Erhebungsmethoden zurückgegriffen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Darstellung des Evaluationsdesigns nach Erhebungsmethode und Messzeitpunkten

	Nov. '15	Mai '16	Juli '16	Sept. '16	Okt. '16	Jan. '17	März '17	Sept. '17	Okt. '17	Nov. '17
Online-Fragebogen	X									X
Praxistagebücher		X	X		X	X	X			
ExpertInneninterviews				X				X		

Der Online-Fragebogen bildete den Anfang und den Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung. Vor allem in der Anfangsphase (November 2015) sollten institutionelle Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Projekte erfasst werden. Hierbei standen die Fragen nach den personellen und finanziellen Ausstattungen der Institutionen, die Anzahl der teilnehmenden Heranwachsenden sowie die intendierten Zielsetzungen der Projekte im Vordergrund. Um mögliche Veränderungen nachzeichnen zu können, wurden die Projekte zum Ende des Förderzeitraums (November 2017) noch einmal gebeten, diesen Online-Fragebogen auszufüllen.

Das Praxistagebuch diente der Erfassung institutioneller Lern- und Anpassungsprozesse sowie der systematischen Erhebung der theoretisch formulierten Gelingensbedingungen. Darüber hinaus wurde das kumulierte *Beobachtete Integrationsbestreben* der heranwachsenden Geflüchteten erhoben. Das Praxistagebuch wurde in der Phase der eigentlichen Projektumsetzung und in der Mitte des Förderzeitraums eingesetzt (Mai 2016 bis März 2017). In dem mittleren Zeitfenster des dreijährigen Förderzeitraums wurde die höchste Wahrscheinlichkeit an Veränderungen und Fortschritten innerhalb der Gelingensbedingungen sowie des *Beobachteten Integrationsbestrebens* angenommen.

Demnach besteht die quantitative Längsschnittstudie aus insgesamt sieben Messzeitpunkten (zwei Messzeitpunkte Online-Fragebogen und fünf Messzeitpunkte Praxistagebuch) und erstreckte sich über zwei Jahre.

Als qualitative Erhebungsmethode wurden teilstrukturierte ExpertInneninterviews eingesetzt. Im Vordergrund stand hier die Betrachtung der subjektiven Theorien pädagogischen Handelns in der Mitte (September 2016) und gegen Ende (September 2017) des Förderzeitraums. Die Interviews wurden jeweils mit den Projektverantwortlichen bzw. -durchführenden realisiert. Hierdurch sollten nicht nur subjektive Theorien pädagogischen Handelns, sondern auch deren Anpassungs- und Veränderungsprozesse erfasst werden.

Bei der Erstellung und anschließenden Durchführung aller drei Erhebungsmethoden stand die Anpassung der Begleitstudie an eine praxisgeleitete Struktur sowie die Gewährleistung einer vollumfänglichen Erhebung der pädagogischen Praxis im Vordergrund. Diese Anpassung ist ein typisches Kennzeichen

für wissenschaftliche Begleitstudien respektive Evaluationsstudien. Für Ditton „ergibt sich daraus eine nicht einfache Gratwanderung zwischen wissenschaftlich-methodischer Exaktheit, der Nachvollziehbarkeit der angewandten Verfahren und ihrer Standards auf der einen Seite sowie der Praxisbezogenheit, Wertesicherheit und praktischen Anwendbarkeit auf der anderen Seite“ (Ditton, 2018, S. 761).

Um methodische Exaktheit einzuhalten, wurde bei der Durchführung der wissenschaftlichen Begleitstudie auf die Einhaltung der Gütekriterien für Evaluationsstudien (Nützlichkeits-, Durchführbarkeits-, Korrektheits- und Genauigkeitsstandard) geachtet, ohne dabei die Gütekriterien der empirischen Sozialforschung (Validität, Objektivität und Reliabilität) zu vernachlässigen (Ditton, 2018, S. 762f.; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2006).

5 Quantitative Studie

Der thematische Schwerpunkt des folgenden Kapitels ist die Beschreibung der quantitativen Längsschnittstudie, die mit der Vorstellung des Untersuchungsdesigns und den verwendeten Erhebungsmethoden eingeführt wird. Anschließend wird die Stichprobe der quantitativen Längsschnittstudie vorgestellt. Im nächsten Schritt erfolgt die Erörterung des empirisch-überprüfbar Modells für die quantitative Studie und die daraus abgeleiteten Hypothesen. Nachdem die Erläuterung der Auswertungsstrategien sowie der Operationalisierung der endogenen und exogenen Variablen stattgefunden hat, werden die Ergebnisse dargestellt.

5.1 Quantitatives Untersuchungsdesign und Erhebungsmethoden

Grundlage für die quantitative Längsschnittstudie bilden die Online-Fragebögen sowie die Praxistagebücher zu insgesamt sieben Messzeitpunkten (Zeitraum von November 2015 bis November 2017) (siehe Tabelle 2). Längsschnittstudien haben gegenüber Querschnittstudien den Vorteil, dass individuelle beziehungsweise institutionelle Veränderungen über einen bestimmten Zeitraum betrachtet und analysiert werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 211f.).

Tabelle 2: Quantitatives Untersuchungsdesign

	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4	MZP 5	MZP 6	MZP 7
	Nov. '15	Mai '16	Juli '16	Okt. '16	Jan. '17	März '17	Nov. '17
Online-Fragebogen	X						X
Praxistagebücher		X	X	X	X	X	

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt

Alle Institutionen (N = 28) wurden über das Untersuchungsdesign am Anfang der wissenschaftlichen Begleitstudie informiert. Der jeweilige Link zu den Online-Fragebögen sowie Praxistagebüchern ging den Projektverantwortlichen per E-Mail zu. Sie wurden in einem Abstand von zwei Wochen nach Versand des

Links noch einmal per E-Mail an die Beantwortung erinnert und gegebenenfalls telefonisch kontaktiert.

Die Praxistagebücher wurden hierbei so konzipiert, dass unterschiedliche thematische Schwerpunkte zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst wurden, sodass die wissenschaftliche Begleitstudie in den Alltag der pädagogischen Praxis integriert werden konnte. Auch gab es die Möglichkeit, das jeweilige Praxistagebuch zwischenzuspeichern und an einem anderen Tag fortzuführen. Die Angabe des Namens der Institution war für alle verpflichtend, damit im Nachhinein eine Zuordnung der Institutionen für die längsschnittliche Betrachtung möglich war. Nach Beendigung der Erhebung der Praxistagebücher sowie der Online-Fragebögen wurden diese zu einem Datensatz zusammengeführt und alle Namen der Institutionen anonymisiert.

Die Spannweite der benötigten Zeit für das Ausfüllen der Praxistagebücher reichte von durchschnittlich 21 Minuten (zweites und viertes Praxistagebuch) bis zu durchschnittlich 48 Minuten (fünftes Praxistagebuch). Die Beantwortung des Online-Fragebogens im November 2017 dauerte im Durchschnitt 1 Stunde und 13 Minuten. Werte für den ersten Online-Fragebogen wurden nicht erfasst.

Die Administration und Erstellung beider Erhebungsinstrumente wurden durch den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung mit der Software Lime-Survey durchgeführt. Bei der Konzipierung und grafischen Darstellung der quantitativen Erhebungsinstrumente wurden kognitionspsychologische Grundlagen wie die Verwendung von Fach- und Fremdwörtern sowie die Anzahl der Fragen und Themen pro Seite berücksichtigt. Darüber hinaus wurde auf vorwiegend geschlossene Indikatoren zur besseren Vergleichbarkeit zurückgegriffen (Reinders, 2015, S. 68ff.).

Eine Anpassung der Praxistagebücher hinsichtlich der Skalenreliabilität erfolgte auf Grundlage der ersten Erhebung im Mai 2016. Hierbei wurden durch Reliabilitätsanalysen gegebenenfalls Items mit nicht zufriedenstellenden Trennschärfenkoeffizienten entfernt (eine detaillierte Erläuterung siehe Kapitel 5.5). Im weiteren Verlauf der Längsschnittstudie wurden keine erneuten Änderungen vorgenommen.

Jeder Fragebogen bestand aus einer Instruktion mit Hinführung zu den jeweils erfassten Schwerpunkten und der Angabe von Kontaktdaten bei möglichen Rückfragen. Der Hauptteil befasste sich mit der systematischen Erfassung aller relevanter Daten. Der Abschluss beschäftigte sich vor allem im Kontext der Praxistagebücher mit einer systematischen Reflexion des pädagogischen Handelns im Sinne einer formativen Evaluation, indem die Projektdurchführenden nach ihrer Zufriedenheit bezüglich der Umsetzung sowie nach möglichen Veränderungen der pädagogischen Umsetzung der Gelingensbedingungen befragt wurden (Scriven, 1991, S. 169 und 1996, S. 153).

5.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 28 Institutionen an dem von der Stiftung Kinderland, in Kooperation mit der Heidehof Stiftung und dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg ins Leben gerufenen Förderprogramm teil. Da zwei Institutionen nur einmal im Jahr eine Sommerfreizeit angeboten hatten und daher zu den anderen Messzeitpunkten keinerlei Aussagen über das pädagogische Handeln getätigt werden konnten, wurden diese gebeten, nur vier der sieben Messzeitpunkte auszufüllen (MZP 1, 2, 4 und 7). Des Weiteren wurde von einer Institution Messzeitpunkt drei nicht ausgefüllt, sodass im Längsschnitt nur 25 Institutionen betrachtet werden können. Dies entspricht einem Drop-out von knapp elf Prozent und liegt durch den langen Erhebungszeitraum im Bereich des Erwartbaren (Döring & Bortz, 2016, S. 212).

Im weiteren Verlauf findet die Stichprobenbeschreibung anhand der Aspekte des institutionellen Kontextes, der personellen und finanziellen Ressourcen, der Zielgruppe sowie der Ziele des Freizeitangebotes statt.

Vorab ist anzumerken, dass im Bereich der non-formalen Bildungsangebote kaum Vergleichsdaten zur Grundgesamtheit vorhanden sind beziehungsweise größer angelegte Studien in der Regel nur einen spezifischen Bereich außerschulischer Bildungsangebote betrachten (siehe hierzu beispielsweise Ilg, Heinzmann und Cares (2014) für den Bereich der evangelischen Landeskirche Baden und Württemberg). Seit 2015 wird durch die Jugendarbeit-Statistik bzw. die Kinder- und Jugendhilfestatistik versucht, diese Forschungslücke zu schließen. Jedoch werden in dieser Statistik ausschließlich Träger erfasst, die öffentlich anerkannt sind und darüber hinaus staatliche Mittel erhalten. Hier ist davon auszugehen, dass nicht alle Anbieter respektive Angebote im Bereich der non-formalen Bildung durch die Jugendarbeit-Statistik erfasst werden und nur eingeschränkt als repräsentative Grundlage für den gesamten außerschulischen Bildungsbereich genommen werden können (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung, 2018, S. 113). Entsprechend bereitet es Probleme, die in der Evaluationsstudie enthaltenen Institutionen beziehungsweise Projekte in einen übergeordneten Rahmen einzuordnen oder Aussagen über die Population der Institutionen außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit zu treffen.

Institutioneller Kontext der Organisation

Die Projektverantwortlichen sollten angeben, welchem institutionellen Kontext sie ihre Institution zuordnen würden. Institutionelle Kontexte werden u. a. durch Artikel 11 des achten Buches des Sozialgesetzbuches (SGB) definiert (SGB VIII § 11). Hierbei konnten sie unter anderem aus den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, dem Umweltschutz, religiöser Gemeinschaft oder auch politischer Organisation auswählen. Durch die offene Kategorie *Sonstiges* konnten weitere institutionelle Kontexte selbstständig hinzugefügt werden, wenn Projektverantwortliche keinerlei Übereinstimmung mit den aufgelisteten Bereichen fanden.

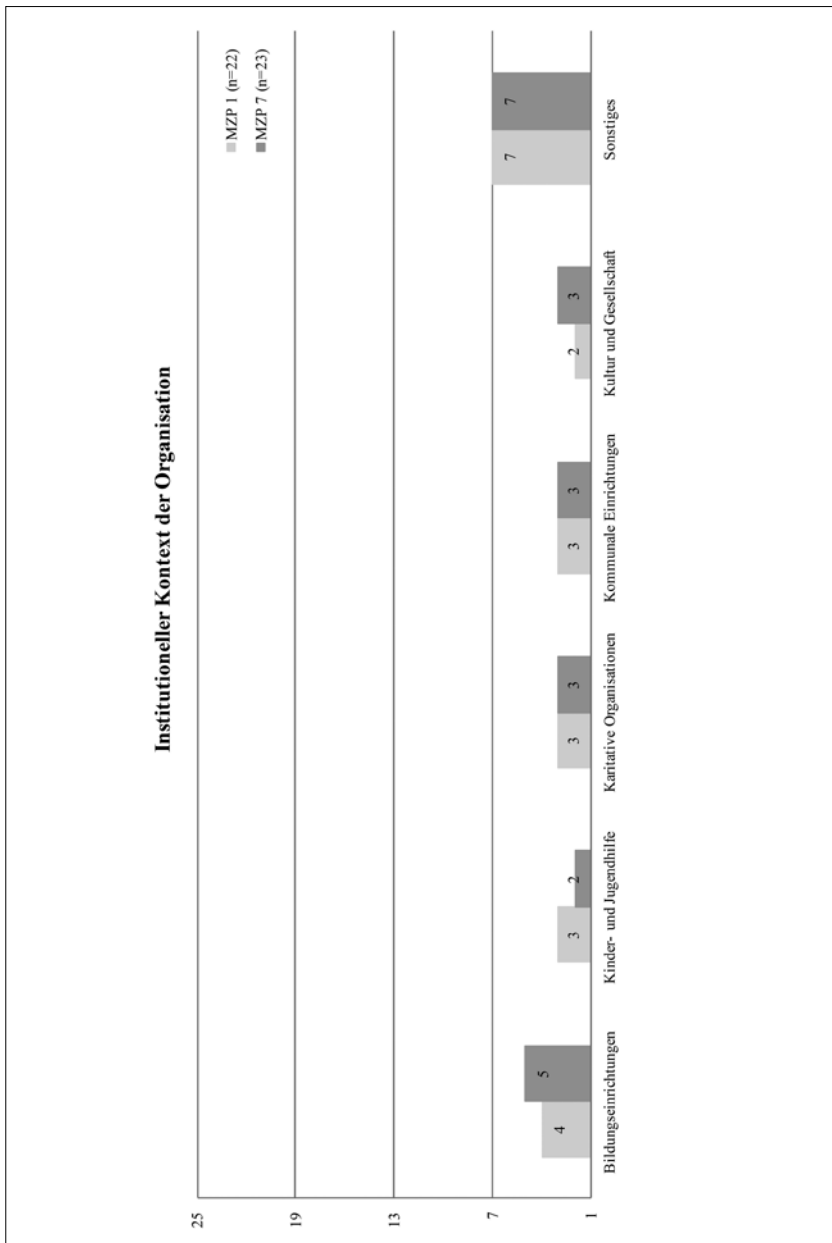


Abbildung 5: Institutioneller Kontext der Organisation

Am meisten Zustimmung erhielt der Bereich der Bildungseinrichtungen ($n = 4$ bzw. 5). Kinder- und Jugendhilfe, karitative Organisationen, kommunale Einrichtungen sowie der Bereich Kultur und Gesellschaft wurden als zweithäufigste institutionelle Kontexte genannt (jeweils 3 bzw. 2 Nennungen). Unter *Sonstiges* fallen unter anderem Institutionen des Umweltschutzes, Sport und Bewegung, offene Mädchenarbeit oder das Mehrgenerationenhaus (siehe Abbildung 5). Eine Übersicht aller institutioneller Kontexte im Bereich der außerschulischen Bildungsangebote und deren Verteilung in Baden-Württemberg ist nicht vorhanden und kann nicht als Vergleichsfolie der hier vorliegenden Stichprobe herangezogen werden.

Personelle und finanzielle Ressourcen

Die Institutionen wurden zu Beginn und zum Ende des Förderzeitraums gebeten, ihre haupt- und ehrenamtliche Personalausstattung auf organisationaler Ebene sowie innerhalb des Projektes anzugeben. Da bei den Honorarkräften von einer anlassbezogenen Beschäftigung ausgegangen werden kann, wurden diese erst zum Ende des Förderzeitraums erfasst (siehe Tabelle 3). Insgesamt sind mehr Honorarkräfte auf organisationaler Ebene angesiedelt als auf der Ebene des Projektes. Im Durchschnitt sind knapp zwei Honorarkräfte angestellt worden, wobei hier die Spannweite zwischen keiner und bis zu sechs Honorarkräften reicht. Während es bei den Hauptamtlichen zu keinerlei Veränderungen über die Zeit gekommen ist (*Organisation*: $t(22) = -.85$, $p = .40$; *Projekt*: $t(22) = -.62$, $p = .54$), kann eine tendenzielle Abnahme der Ehrenamtlichen auf Projektebene angenommen werden, die jedoch nicht gegen den Zufall abgesichert werden kann (*Organisation*: $t(22) = .66$, $p = .51$; *Projekt*: $t(22) = 1.64$, $p = .11$). Das Verhältnis zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen auf Projektebene (*anfangs 1:12*; *gegen Ende 1:8*) spiegelt das bundesweite Verhältnis Hauptamtlicher zu Ehrenamtlichen wider (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 113).

Tabelle 3: Personelle Ressourcen: Anzahl Haupt-, Ehrenamtliche und Honorarkräfte; Grundlage: Online-Fragebogen

	Min		Max		mean		n	
	MZP 1	MZP 7	MZP 1	MZP 7	MZP 1	MZP 7	MZP 1	MZP 7
Anzahl Hauptamtliche								
Organisation	0,00	0,00	250,00	233,00	26,70	29,70	23	23
Projekt	0,00	0,00	15,50	15,50	1,50	1,70	23	23
Anzahl Ehrenamtliche								
Organisation	0,00	0,00	1000,00	300,00	97,50	67,50	23	23
Projekt	0,10	0,00	50,00	68,50	12,80	8,80	23	23
Anzahl Honorarkräfte								
Organisation	-	0,00	-	150,00	-	17,70	-	23
Projekt	-	0,00	-	6,00	-	1,90	-	23

Wird die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund separat betrachtet, weisen eher ehren- als hauptamtliche MitarbeiterInnen einen Migrationshintergrund auf. Die Spannweite der Ehrenamtlichen reicht von keinen Ehrenamtlichen mit Migrationshintergrund bis maximal 30 bzw. 20 Ehrenamtliche mit Migrationshintergrund. Bei den Honorarkräften reicht die Spannweite von drei bzw. zwei Honorarkräften mit Migrationshintergrund. Die Institutionen gaben an, dass maximal zwei Hauptamtliche einen Migrationshintergrund aufweisen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Personelle Ressourcen: Personen mit Migrationshintergrund; Grundlage: Praxistagebuch

	Min		Max		mean		n	
	MZP 2	MZP 6	MZP 2	MZP 6	MZP 2	MZP 6	MZP 2	MZP 6
Anzahl Hauptamtliche mit Migrationshintergrund	0,00	0,00	2,00	2,00	0,40	0,40	23	21
Anzahl Ehrenamtliche mit Migrationshintergrund	0,00	0,00	30,00	20,00	3,80	3,70	23	21
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund	0,00	0,00	3,00	2,00	0,30	0,50	20	17

Die finanziellen Ressourcen untergliedern sich in den zugesagten Förderbetrag der Stiftungen, den Eigenanteil der Organisation sowie weiteren eingeworbenen Drittmitteln. In beiden Bereichen der finanziellen Ressourcen ist der Median niedriger als der Mittelwert. So liegt der Median im Bereich des Förderbetrags der Stiftungen ca. 11.500,00€ unterhalb des Mittelwerts. Der Eigenanteil liegt bei knapp 8.000,00€ bzw. 10.000,00€ unter dem Mittelwert (siehe Tabelle 5). Während die größte Fördersumme bei 250.000,00€ lag, befand sich der niedrigste

Förderbetrag bei 10.000,00 €. Der Mittelwert des Eigenanteils der Organisationen blieb über die Zeit stabil ($t(21) = -1.55, p = .14$).

Tabelle 5: Finanzielle Ressourcen getrennt nach Förderbetrag der Stiftung Kinderland und Heidehof Stiftung sowie dem Eigenanteil der Organisation; Grundlage: Online-Fragebogen

	Min	Max	mean	median	n
Förderbetrag der Stiftung Kinderland und Heidehof Stiftung					
MZP 1	10.000,00 €	250.000,00 €	39.016,36 €	27.500,00 €	22
MZP 7	10.000,00 €	250.000,00 €	37.202,78 €	25.000,00 €	23
Eigenanteil der Organisationen					
MZP 1	1.000,00 €	133.749,00 €	18.256,49 €	10.500,00 €	22
MZP 7	4,59 €	144.000,00 €	21.158,55 €	11.500,00 €	23

Sieben Institutionen gaben zum Messzeitpunkt 1 sowie zum Messzeitpunkt 7 an, dass weitere Drittmittel akquiriert werden konnten. Zu den Drittmittelgebern zählen Bundes- und Landesmittel, zusätzliche Stiftungen, kommunale Mittel sowie Unternehmens-/Privatspenden (siehe Tabelle 6). Es konnte im Durchschnitt ein Mittelwert von 12.292,86 € bzw. von 14.566,86 € durch weitere Drittmittel akquiriert werden.

Tabelle 6: Drittmittelakquise; Grundlage: Online-Fragebogen

	Min	Max	mean	median	n
Drittmittelakquise					
MZP 1	3.000,00 €	36.000,00 €	12.292,86 €	10.500,00 €	7
MZP 7	500,00 €	45.000,00 €	14.566,86 €	5.000,00 €	7

Zielgruppe

Im Durchschnitt erreichten die Projekte knapp 90 Personen mehr als die Institutionen dies zum ersten Messzeitpunkt angegeben hatten. Ungefähr 10 Prozent der erreichten Teilnehmenden waren unbegleitete minderjährige Geflüchtete (siehe Tabelle 7). 2015 stellten insgesamt 1.606 unbegleitete minderjährige Geflüchtete einen Asylantrag in Baden-Württemberg (BAMF, 2016, S. 23). Zwei Jahre später stellten noch 1.063 unbegleitete minderjährige Geflüchtete einen Asylantrag (BAMF, 2018b, S. 25). Obwohl auf der Ebene des Bundeslandes ein tendenzieller Rückgang der Einwanderung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten sichtbar wird, erreichen die Projekte im Durchschnitt mehr unbegleitete minderjährige Geflüchtete. In beiden Gruppen, Anzahl der erreichten Personen insgesamt sowie Anzahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge insgesamt, wurden somit tendenziell mehr Personen erreicht als anfänglich angenommen.

Tabelle 7: Anzahl der erreichten Personen insgesamt sowie der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge; Grundlage: Online-Fragebogen

	Min		Max		mean		n	
	MZP 1	MZP 7	MZP 1	MZP 7	MZP 1	MZP 7	MZP 1	MZP 7
Anzahl der erreichten Personen insgesamt	45,00	25,00	600,00	2000,00	194,32	287,83	22	23
Anzahl unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge insgesamt	0,00	0,00	100,00	250,00	18,77	28,91	22	23

Die Zielgruppen der Projekte wurden durch Zustimmung auf einer dreistufigen Likert-Skala erfasst (1 = nein; 2 = unsicher; 3 = ja). Hierbei wurden die Projektdurchführenden gefragt, welche Zielgruppen sie für das Projekt in den Blick nehmen. Eine signifikante Veränderung gab es hinsichtlich der Zielgruppe der Kinder bis zum Alter von drei Jahren. Diese Zielgruppe erhielt am Ende des Förderzeitraums höhere Zustimmungswerte ($t(21) = -2.35, p < .05$) (siehe Abbildung 6).

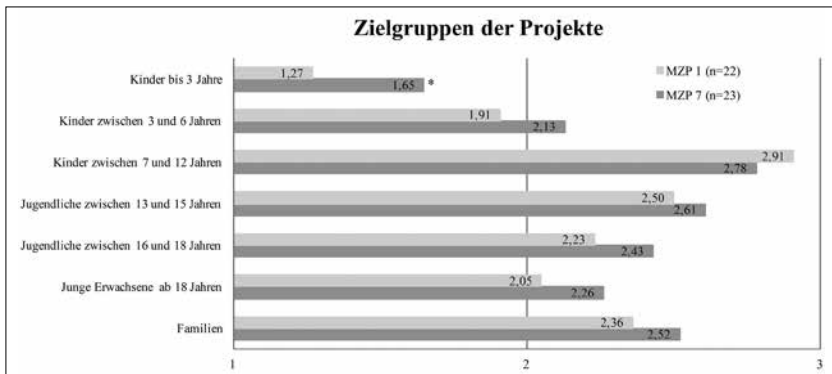


Abbildung 6: Zielgruppen der Projekte

Ziele des Freizeitangebotes

Die Projektverantwortlichen konnten auf Grundlage einer vierstufigen Likert-Skala zustimmen, inwieweit die aufgeführten Ziele zu ihrem Projekt passen (1 = trifft nicht zu; 4 = trifft zu). Zu den fünf Zielen mit der höchsten Zustimmung gehörten *Bewegung und Sport ermöglichen*, *Empowerment/gesellschaftliche Teilhabe*, *Erschließung neuer Sozialräume*, *kulturelle Angebote* sowie *Begegnung mit Gleichaltrigen deutscher Herkunft* (siehe Abbildung 7).

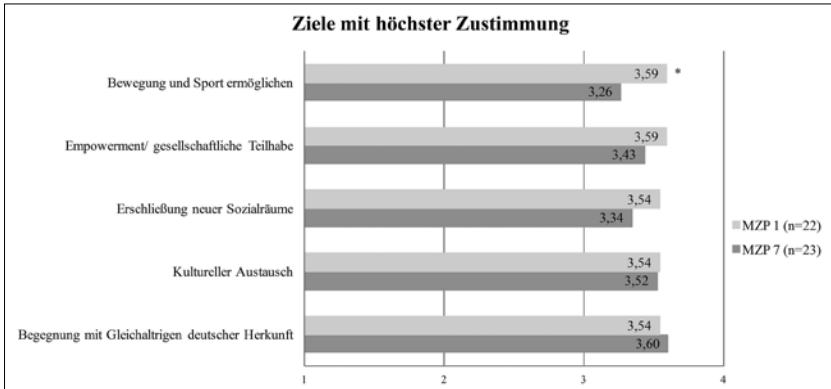


Abbildung 7: Ziele mit höchster Zustimmung

Einen signifikanten Unterschied gab es in Bezug auf das Ziel *Bewegung und Sport ermöglichen*. Die Zustimmung nahm im zeitlichen Verlauf signifikant ab ($t(21) = 2.16; p < .05$).

Die fünf relevantesten Ziele der Projekte erhielten auch bei der Zielerreichung die höchsten Zustimmungswerte. Diese Zustimmung zur Zielerreichung blieb über die Zeit konstant (siehe Abbildung 8).

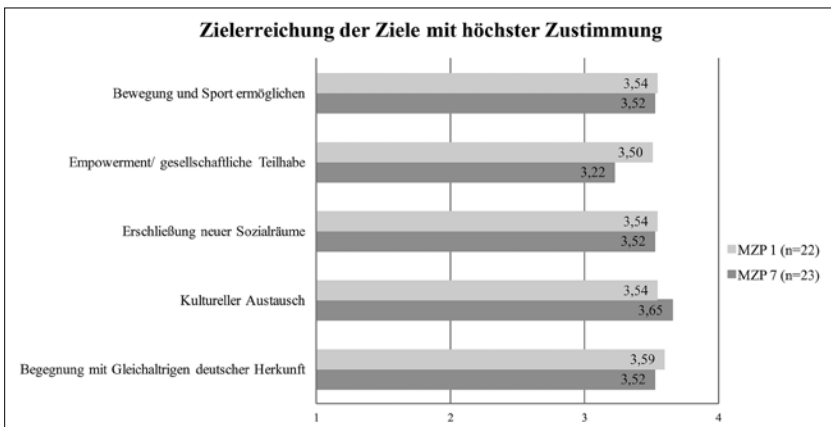


Abbildung 8: Zielerreichung der Ziele mit höchster Zustimmung

5.3 Empirisch-überprüfbares Modell und Ableitung der Hypothesen für die quantitative Studie

In diesem Teilkapitel werden das empirisch-überprüfbare Modell sowie die forschungsrelevanten Hypothesen für die quantitative Längsschnittstudie vorgestellt.

Aufgrund der ausgearbeiteten Theorien, des aufgezeigten Forschungsstandes und des untersuchungsleitenden theoretischen Modells ergibt sich für die vorliegende Studie folgendes empirisch-überprüfbares Modell über alle Messzeitpunkte hinweg (siehe Abbildung 9).

Die zugrundeliegende Annahme lautet, dass Gelingensbedingungen auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution einen Einfluss auf die Integration heranwachsender Geflüchteter haben. Da die Akkulturationsstrategie der Integration über die Beobachtungen der Projektdurchführenden beziehungsweise der pädagogisch Handelnden erfasst wurde, wird im weiteren Verlauf vom *Beobachteten Integrationsbestreben* seitens der geflüchteten Heranwachsenden gesprochen. Hierdurch wird eine sekundäre Perspektive auf das soziale Phänomen der Integration der Heranwachsenden mit Fluchterfahrung vorgenommen (kritische Auseinandersetzung siehe Kapitel 7.2).

Auf Grundlage der stattfindenden Voranalyse wird der Einfluss der Kontrollvariablen auf die abhängige sowie unabhängigen Variablen getestet. Ist ein signifikanter Einfluss gegeben, werden die signifikanten Kontrollvariablen in die Hauptanalyse einbezogen (siehe Kapitel 5.6.1).

Das dargestellte empirisch-überprüfbare Modell dient als Grundlage zur Formulierung der Forschungshypothesen.

Globale Forschungshypothesen

Für die quantitative Studie wird allgemein angenommen, dass auf den unterschiedlichen Ebenen spezifische Gelingensbedingungen das *Beobachtete Integrationsbestreben* geflüchteter Heranwachsender fördern. Demnach lauten die Hypothesen:

H₁: Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene des Individuums steigt das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden.

H₂: Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene der Interaktion steigt das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden.

H₃: Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene der Institution steigt das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden.

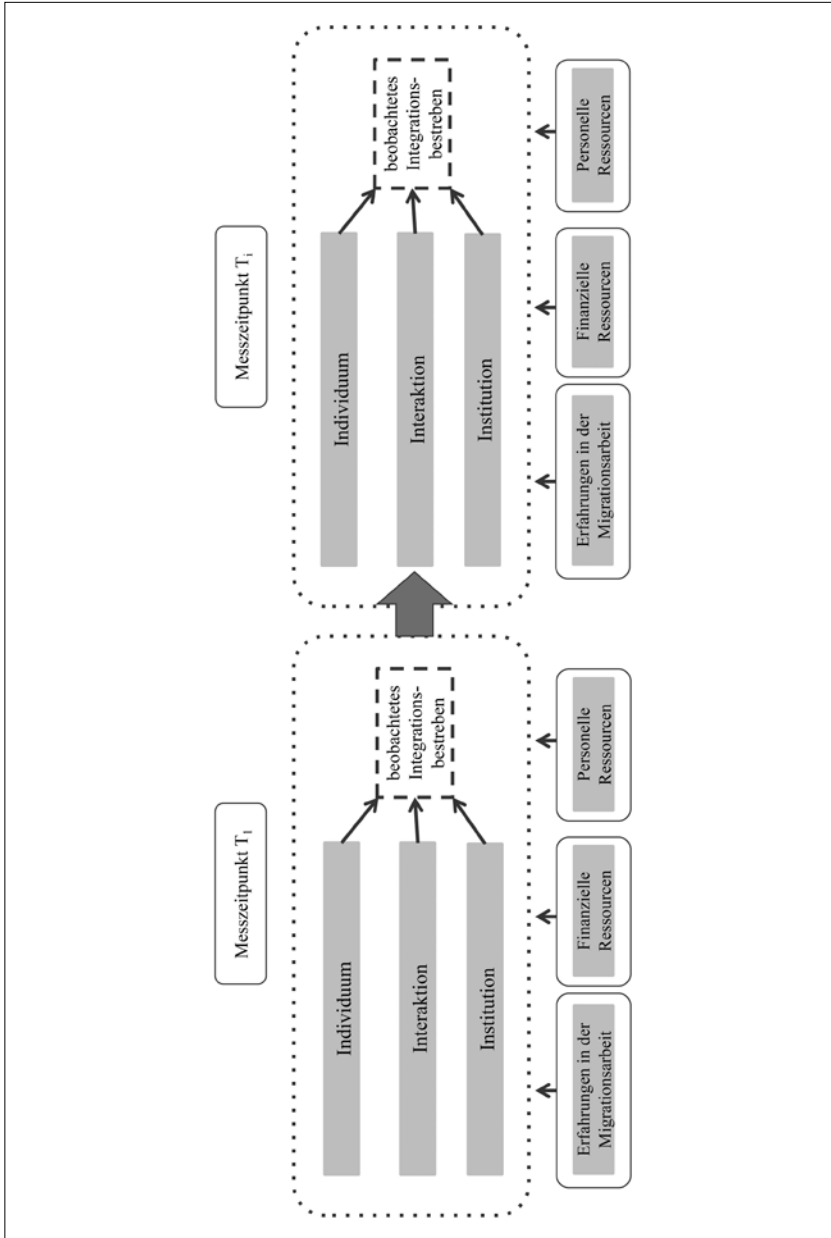


Abbildung 9: Empirisch-überprüfbares Modell (eigene Darstellung)

Spezifische Forschungshypothesen

Die Hypothesenüberprüfung der formulierten globalen Forschungshypothesen findet durch spezifische Forschungshypothesen der jeweiligen theoretisch angenommenen Gelingensbedingungen statt. Die unabhängige Variable der *Förderung der Sprachpraxis* dient der Prüfung der Ebene des Individuums (siehe H₁). Auf der Ebene der Interaktion dienen die Variablen der *Beziehungsarbeit*, der *Elternarbeit* sowie die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* der Analyse (siehe H₂). Die Ebene der Institution wird durch *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Niedrigschwelligen Zugang* sowie die *Interkulturelle Öffnung der Institution* abgebildet (siehe H₃). Alle Gelingensbedingungen werden bezüglich ihres Einflusses auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden überprüft.

Da es sich in diesem Teil der Arbeit um eine quantitative Längsschnittstudie handelt, wird der Einfluss der exogenen Variablen auf die endogene Variable über mehrere Messzeitpunkte betrachtet. Die Überprüfung der formulierten Hypothesen erfolgt unter anderem mittels der Produkt-Moment-Korrelation, der linearen beziehungsweise logistischen Regression sowie dem Cross-lagged-panel-Design. Aufgrund der durch die wissenschaftliche Begleitung geringen Fallzahl von $N = 25$ wird darüber hinaus vereinzelt zur zufallskritischen Absicherung des β -Fehlers eine A-priori-Poweranalyse durchgeführt.

5.4 Auswertungsstrategien

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Auswertungsstrategien für die Voranalysen und anschließend die Auswertungsstrategien für die Hauptanalysen vorgestellt.

5.4.1 Auswertungsstrategien zur Voranalyse

Im Fokus der Voranalyse steht die Betrachtung des Zusammenhangs der Kontrollvariablen mit den Untersuchungsvariablen. Für parametrische Variablen wurde hier auf die Pearsons Produkt-Moment-Korrelationen und bei dichotomen Merkmalen (*Supervision* und *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*) auf Kendalls Tau-Korrelationskoeffizienten zurückgegriffen (Bühner & Ziegler, 2017, S. 94 sowie 654). In die jeweiligen Berechnungen wurden nur diejenigen Fälle einbezogen, die für beide Variablen gültige Werte aufwiesen (pairwise-deletion) (eine ausführliche Darstellung des Umgangs mit fehlenden Werten siehe Kapitel 5.4.2). Korrelationskoeffizienten über .10 werden hierbei als schwacher, über .30 als mittlerer und über .50 als starker Zusammenhang interpretiert (Cohen, 1988, S. 83; Eid, Gollwitzer und Schmitt, 2015,

S. 540). Die Voranalyse wurde unter der Verwendung des Computerprogramms R Version 3.4.3 durchgeführt.

5.4.2 Auswertungsstrategien zur Hauptanalyse

Im Mittelpunkt der Hauptanalysen liegt die Überprüfung des Zusammenhangs der unabhängigen Variablen mit der abhängigen Variable unter Berücksichtigung derjenigen Kontrollvariablen, bei denen sich ein signifikanter Zusammenhang zu den Untersuchungsvariablen zeigt. Hierbei wird folgendermaßen vorgegangen:

1. Zunächst findet eine bivariate Betrachtung der Korrelation zwischen der abhängigen und unabhängigen Variable statt. Auch hier dient Cohen (1988) und Eid et al. (2015) als Interpretationsgrundlage des Korrelationskoeffizienten.
2. Ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der endogenen und exogenen Variable vorhanden, wird dieser anschließend durch lineare bzw. logistische Regressionen überprüft, um darauf aufbauend
3. das gesamte Modell mittels des Cross-lagged-panel-Designs (dt. Kreuz-Pfad-Modelle bzw. Modellierung) zu betrachten.
4. Ergänzend hierzu wird für nicht signifikante Effekte eine A-priori-Poweranalyse durchgeführt.

Alle Auswertungsschritte der Hauptanalysen wurden mit Hilfe der Computerprogramme R Version 3.4.3 sowie Mplus 6 durchgeführt. Für A-priori-Poweranalysen wurde G*Power 3.1 verwendet (Faul, Erdfelder, Lang und Buchner, 2007 sowie Faul, Erdfelder, Buchner und Lang, 2009).

Umgang mit fehlenden Werten

Die Annahme von vollständig zufällig entstandenen fehlenden Werten (MCAR; missing complete at random) kann für die vorliegende Studie, auf Grundlage der in den Modellen verwendeten Variablen, nicht bestätigt werden ($\chi^2(292, N=25)=1021417, p < .00$). Die Überprüfung erfolgte mittels des Little's Missing Completely At Random (MCAR) Tests (Little, 1988). Da keine allgemeinen statistischen Verfahren zur Überprüfung von Annahmen anhand von Studien mit zufällig entstandenen fehlenden Werten (MAR; missing at random) vorhanden sind und die fehlenden Werte keine Systematik aufweisen, kann auf das in MPlus implementierte Schätzverfahren der vollständigen Informationsverwendung unter Berücksichtigung maximaler Wahrscheinlichkeit (FIML; full information maximum likelihood) zurückgegriffen werden (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein und Köller, 2007, S. 112). Hierbei wird auf Grundlage aller vorhandenen Informationen der nicht vorhandene Wert geschätzt (Eid et al., 2015, S. 900ff.). Unter anderem liegt der Vorteil des FIML-Schätzverfahrens gegenüber einer

listweisen Elimination von Werten darin, dass es zu keiner Stichprobenreduktion und damit verbundenen Reduktion der statistischen Power kommt (Christoph, 2014, S. 123). Darüber hinaus konnten Simulationsstudien aufgrund von Strukturgleichungsmodellen nachweisen, dass die eingesetzte FIML-Schätzung gegenüber dem Verfahren der listwise-deletion geringere Verzerrungen bezüglich der geschätzten Parameter und somit günstigere Ergebnisse aufweist (Enders, 2001, S. 736; Enders & Bandlos, 2001, S. 454, Lüdtke et al., 2007, S. 112).

Cross-lagged-panel-Design (CLPD; dt. Kreuz-Pfad-Modell bzw. Modellierung)

Zur Prüfung möglicher kausaler Zusammenhänge ist das Cross-lagged-panel-Design (dt. Kreuz-Pfad-Modellierung) ein geeignetes Design (Selig & Little, 2012, S. 265). Der Grundgedanke dieses Analysedesigns ist der Nachweis von Kausalität aufgrund der wiederholten Messungen über einen bestimmten Zeitraum. Einschränkend ist bezüglich der Annahme der Kausalität anzuführen, „dass auch diese Untersuchungsart weitere kausale Erklärungen nicht ausschließt. Sie entscheidet ‚lediglich‘ über die relative Plausibilität von zwei konkurrierenden Kausalhypothesen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 698f. sowie Pelz & Andrews, 1964, S. 839).

Zur Überprüfung von Kausalität müssen folgende drei Bedingungen gegeben sein (Döring & Bortz, 2016, S. 698; Eid et al., 2015, S. 96; Reinders, 2006b, S. 570):

1. *Zeitliche Verortung:* Die unabhängige Variable muss zeitlich der abhängigen Variablen vorausgehen.
2. *Bestehende Korrelation:* Zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen muss eine signifikante Kovariation bestehen.
3. *Ausschluss von Alternativerklärungen:* Die theoretisch angenommene unabhängige Variable gilt als hauptsächliche Erklärung der Wirkung der abhängigen Variablen. Durch das Cross-lagged-panel-Design werden beide Kreuzpfade, einerseits die theoretisch angenommene Wirkung der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable sowie andererseits der diametral entgegengesetzte Pfad abgebildet. Dieser entgegengesetzte Pfad, der Einfluss der theoretisch angenommenen abhängigen Variablen auf die unabhängige Variable, wird somit als mögliche Alternativerklärung simultan getestet (Selig & Little, 2012, S. 268).

Dementsprechend sieht das empirische Modell für die Berechnung von Cross-lagged-panel-Designs folgendermaßen aus (siehe Abbildung 10):

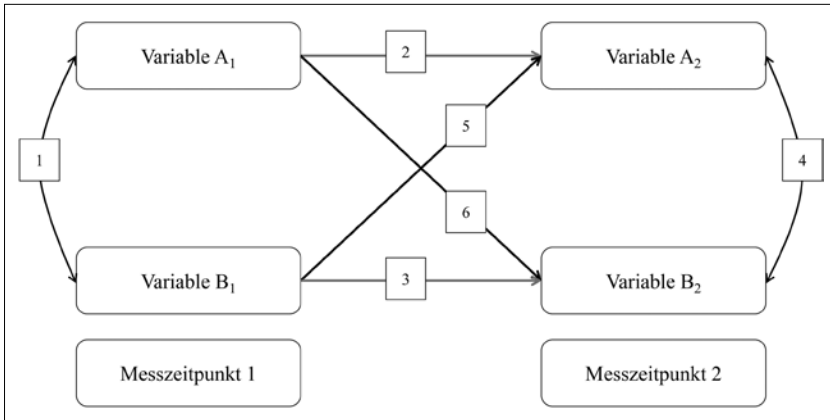


Abbildung 10: Schematische Darstellung des Cross-lagged-panel-Designs (in Anlehnung an Reinders, 2006b, S. 572)

Durch die wiederholte Messung zweier Variablen zu zwei Messzeitpunkten und die Betrachtung dieser in Relation zueinander ergeben sich sechs mögliche Korrelationen respektive Regressionen. Pfeil 1 und 4 bilden jeweils die querschnittlichen Korrelationen der endogenen beziehungsweise exogenen Variablen ab. Pfeil 2 und 3 stellen die Autokorrelationen der Variablen über die Zeit dar. Hierbei kann eine hohe Korrelation als hohe längsschnittliche Rangstabilität der Mittelwerte interpretiert werden (Selig & Little, 2012, S. 266). Pfeil 5 und 6 bilden jeweils die Kreuzkorrelationen bzw. Kreuz-Regressionen ab. Eine der zugrundeliegenden Annahmen ist hierbei, dass das beta-Gewicht von Pfad 6, der Einfluss der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable, in Relation größer ausfallen sollte als der entgegengesetzte Pfad 5 (Pelz & Andrews, 1964, S. 838). Demnach erfolgt die Überprüfung der Pfeile 2, 3, 5 und 6 durch lineare Regressionen, Pfeile 1 und 4 werden auf Grundlage bivariater Korrelationen getestet.

Wie bereits zuvor erwähnt, wurden alle Cross-lagged-panel-Designs mithilfe der Computersoftware Mplus 6 berechnet. Angemerkt sei hier, dass Mplus die Kovariation zwischen den Variablen A_1 und B_1 (Pfeil 1) zum ersten Messzeitpunkt automatisch berechnet.

Für die Durchführung von Kreuz-Pfad-Modellen müssen darüber hinaus noch weitere Bedingungen erfüllt sein (Kearney, 2017, S. 313f.; Kenny, 1975; Reinders, 2006b, S. 574ff.). Diese aufgeführten Bedingungen dienen im Kapitel 5.6.2 als Bewertungs- und Reflexionsfolie der modellierten Cross-lagged-panel-Designs.

1. Annahme zum Time-Lag: Grundlegend zur Überprüfung von Kausalität ist die (theoretische) Annahme und Begründung des Bestehens eines Kausalzusammenhangs innerhalb einer bestimmten Zeitspanne. „If the lag is too short, measurement will occur before the effects can be observed. If the lag is

too long, the effects will dissipate before the next time of measurement” (Kearney, 2017, S. 314). Diesen zeitlichen Abstand gilt es in dem Zeitraum der Datenerhebung zu bedenken.

2. *Zeitgleiche Messung der Variablen*: Die Bedingung der zeitgleichen Messung der endogenen sowie exogenen Variablen basiert auf der Annahme der Varianzaufklärung. Je größer der Abstand zwischen zwei Messzeitpunkten, desto größer der Zeitraum, in dem der Einfluss der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable aufgeklärt werden muss, respektive kann auch der entgegengesetzte Fall gegeben sein. Dies hat zur Folge, dass bei zeitlich ungleicher Messung, „der Kreuzpfad mit dem längeren Zeitintervall [...] potenziell weniger stark [ist] als jener mit dem kürzeren Intervall“ (Reinders, 2006b, S. 575).
3. *Drittvariablen-Effekte*: Die Annahme ist hier, dass weitere Einflüsse von sogenannten Drittvariablen beziehungsweise Kontrollvariablen auf die abhängige Variable ausgeschlossen werden müssen und daraus resultierend auch weitere mögliche Alternativerklärungen für Kausalität (Backhaus, Erichson und Weiber, 2015, S. 73). Hieraus ergibt sich, dass zunächst alle aus Theorie und Forschungsstand postulierten Kontrollvariablen auf ihren Einfluss auf endogene sowie exogene Variablen geprüft werden müssen und anschließend alle in ihrem Einfluss bestätigten Kontrollvariablen in die Berechnung des Kreuz-Pfad-Modells aufgenommen werden.
4. *Variable versus Konstante*: Die Annahme bezüglich der Variable versus Konstante ist auf Stabilität und der daraus resultierenden möglichen Veränderungen der betrachteten Variablen zurückzuführen. Fällt die Autokorrelation einer Variablen über den betrachteten Zeitraum besonders hoch aus, verringert sich die A-priori-Wahrscheinlichkeit eines signifikanten Kreuz-Pfades. In diesem Fall wären die betrachteten Variablen sogenannte Quasi-Konstanten. Richtwerte für die Entscheidung über das Vorliegen einer Quasi-Konstanten sind in der Literatur nicht vorhanden. Jedoch kann aufgrund der verbleibenden Restvarianz über das Vorliegen einer Variable respektive Quasi-Konstanten entschieden werden (Kenny, 1975, S. 890; Reinders, 2006b, S. 575f.).
5. *Reliabilität der Messung*: Die in das Kreuz-Pfad-Modell aufgenommenen Variablen sollten zu jedem Zeitpunkt vergleichbare Reliabilitäten aufweisen. „Messfehler [sollten] bei der Messung eines Merkmals [...] zu jedem Messzeitpunkt vergleichbar gering ausfallen und zufällig verteilt sein“ (Reinders, 2006b, S. 576).

Eine weitere wichtige Restriktion für Strukturgleichungsmodelle und hier im Spezifischen für das Cross-lagged-panel-Design ist die benötigte Stichprobengröße für die Schätzung der Populationsparameter. Nachtigall, Kroehne, Funke und Steyer (2003) legen das Idealverhältnis von 1:25 fest. Dies bedeutet, die empfohlene Stichprobengröße sollte 25x größer als die Anzahl der verwendeten Variablen im Modell sein. Als Minimum wird hier eine Stichprobe von $n =$

200 genannt beziehungsweise sollte das Verhältnis von 1:10 nicht unterschritten werden (Nachtigall et al., 2003, S. 7; Reinders, 2006b, S. 583). Aufgrund dieser Restriktion und der in dieser Arbeit vorliegenden Stichprobengröße von $N = 25$ wird die Modellierung der Cross-lagged-panel-Designs sehr konservativ stattfinden und nur die wichtigsten von der Voranalyse bestätigten Kontrollvariablen und von der Theorie angenommenen Merkmale aufgenommen werden (eine Reflexion der Einschränkungen methodischer Art siehe Kapitel 7.2.2).

Eine weitere Einschränkung ist vor dem Hintergrund der vorhandenen Stichprobengröße zu bedenken. Denn „je geringer der Stichprobenumfang [...], desto größer ist das Risiko, einen tatsächlich existierenden Zusammenhang zu übersehen. [...] Wenn auch nicht so extrem, so stellt sich doch das Problem eines hohen β -Fehlers besonders bei Untersuchungen auf der Basis kleiner Stichproben“ (Diekmann, 2011, S. 713ff. sowie Eid et al., 2015, S. 262). Ein Verfahren, das hier zur Analyse des β -Fehlers herangezogen wird, ist die sogenannte A-priori-Poweranalyse.

A-priori-Poweranalyse

Die Intention einer A-priori-Poweranalyse ist die Festlegung der benötigten Stichprobengröße für eine signifikante Effektstärke. Die Berechnung der benötigten Stichprobengröße erfolgt in der Regel vor der Datenerhebung in der Phase der Testplanung. Grundgedanke ist hier, dass bereits im Vorhinein festgelegt wird, welcher Effekt in der Population gefunden werden soll sowie welche Irrtumswahrscheinlichkeiten des α - und β -Fehlers zugebilligt werden. Durch die Festlegung dieser drei Parameter kann die benötigte Stichprobengröße N berechnet werden (Eid et al., 2015, S. 262).

In dieser Arbeit wird das Verfahren etwas anders verwendet. Hier lag durch die wissenschaftliche Begleitstudie bereits im Vorhinein die vorhandene maximale Stichprobengröße von $N = 28$ fest, die sich durch den zeitlichen Drop-out auf $N = 25$ reduzierte. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße führt dies bei kleinen Effektstärken zu nicht signifikanten Ergebnissen und somit zur Annahme der Nullhypothese. Durch die A-priori-Poweranalyse wird analysiert, welche Stichprobe benötigt werden würde, damit der jeweils gefundene Zusammenhang zufallskritisch gegen den β -Fehler abgesichert werden kann. Für den β -Fehler wird hier eine 20-prozentige Irrtumswahrscheinlichkeit zugesprochen, der α -Fehler wird auf fünf Prozent festgelegt (Cohen, 1988, S. 24–27; Eid et al., 2015, S. 540). Die A-priori-Poweranalysen wurden mit dem Programm G*Power 3.1 durchgeführt (Bühner & Ziegler, 2017, S. 236–239; Eid et al., 2015, S. 262; Faul et al., 2009, S. 1149).

5.5 Operationalisierung der Konstrukte

In diesem Kapitel wird die Operationalisierung der Konstrukte mittels Reliabilitätsanalysen und Autokorrelationen vorgestellt. Die nachfolgende Tabelle gibt eine allgemeine Übersicht der relevanten Konstrukte, die Darstellung des Antwortformates, die Anzahl der verwendeten Items sowie die zugrundeliegende Erhebungsmethode (siehe Tabelle 8).

Als Orientierungsgrundlage der Bewertung des Reliabilitätskoeffizienten wird hierbei auf Rammstedt (2010, S. 249) zurückgegriffen. Ein Reliabilitätskoeffizient von über .70 wird als befriedigend angesehen, ein Koeffizient ab .80 als gut. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Höhe des Reliabilitätskoeffizienten unter anderem von der Anzahl der Items sowie der Stichprobengröße abhängig und dies in der Interpretation des Reliabilitätskoeffizienten zu berücksichtigen ist. Zur Interpretation der Itemtrennschärfen wird auf Moosbrugger und Kelava (2012, S. 86) verwiesen. Trennschärfen sollten demnach in dem Bereich von .40 bis .70 liegen.

Tabelle 8: Übersicht über die verwendeten Konstrukte

Konstrukt	Beschreibung	Antwortformat	Anzahl der Items
Unabhängige Variable: Individuum			
Förderung der Sprachpraxis (Praxistagebuch)	Form der Förderung der Sprachpraxis innerhalb der Projekte	4-stufig (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	5 Items
Unabhängige Variablen: Interaktion			
Elternarbeit (Praxistagebuch)	Angebote der Elternbeteiligung in den Projekten	4-stufig (1 = nie bis 4 = sehr häufig)	8 Items
Beziehungsarbeit (Praxistagebuch)	Aufbau und Umsetzung der Beziehungsarbeit innerhalb der Projekte	4-stufig (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	3 Items
Interkulturelle Öffnung des Angebotes (Praxistagebuch)	Umsetzung einer möglichen Teilnahme von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	4-stufig (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	5 Items
	Interethnische Kontakte als ein Teil der interkulturellen Öffnung des Angebotes	4-stufig (1 = nie bis 4 = sehr häufig)	6 Items

Tabelle 8 (Fortsetzung): Übersicht über die verwendeten Konstrukte

Konstrukt	Beschreibung	Antwortformat	Anzahl der Items
Unabhängige Variablen: Institution			
Supervision (Praxistagebuch)	Angebot der Supervision für die Mitarbeitenden	dichotom (1 = ja/ 0 = nein)	1 Item
Schulungen zur interkulturellen Kompetenz (Praxistagebuch)	Möglichkeiten der Teilnahme an Schulungen zur interkulturellen Kompetenz für die Mitarbeitenden	dichotom (1 = ja/ 0 = nein)	1 Item
Interkulturelle Öffnung der Institution (Praxistagebuch)	Umsetzung einer interkulturellen Öffnung auf Seiten der Institution	4-stufig (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	4 Items
Niedrigschwelliger Zugang (Praxistagebuch)	Umsetzung eines niedrigschwelligen Zugangs für die Teilnahme der geflüchteten Heranwachsenden	4-stufig (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	11 Items
Abhängige Variable			
Integration (Praxistagebuch)	Beobachtbares Integrationsbestreben der geflüchteten Heranwachsenden durch den Projektdurchführenden beziehungsweise den pädagogisch Handelnden	4-stufig (1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu)	3 Items
Kontrollvariablen			
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)	Reflexion der beruflichen Erfahrungen im Bereich der Migrationsarbeit	4-stufig (1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu)	5 Items
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen)	Addition der folgenden drei Variablen:		
	Förderbetrag der Stiftung Heidehof sowie Stiftung Kinderland	offen	1 Item
	Höhe des Eigenanteils der Institution für das Projekt	offen	1 Item
	Höhe weiterer eingeworbener Drittmittel	offen	1 Item
Personelle Ressourcen (Institution und Projekt) (Online-Fragebogen)	Personal der Institution unterteilt in Haupt- und Ehrenamtliche sowie Personal im Projekt unterteilt in Haupt- und Ehrenamtliche	offen	4 Items
Personelle Ressourcen im Projekt (Praxistagebuch)	Angabe der Anzahl von Vollzeitstellen, Ehrenamtlichen und Honorarkräften im Projekt	offen	4 Items

Da die Erhebungsmethoden an die Bedingungen der pädagogischen Praxis insbesondere hinsichtlich begrenzter zeitlicher Ressourcen angepasst wurden, erhielten die Online-Fragebögen und insbesondere die Praxistagebücher unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Dadurch wurde nicht jedes Konstrukt zu jedem Messzeitpunkt abgefragt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Verwendung der Konstrukte im Längsschnitt erfolgt eine Übersicht der Erfassung der unabhängigen, abhängigen sowie der Kontrollvariablen zu den einzelnen Messzeitpunkten (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Übersicht über die Verwendung der Konstrukte im Längsschnitt (MZP = Messzeitpunkt; PT = Praxistagebuch)

	MZP1 (Online- Fragebogen)	MZP2 (PT2a)	MZP3 (PT2b)	MZP4 (PT2c)	MZP5 (PT2d)	MZP6 (PT2e)	MZP 7 (Online- Fragebogen)
Unabhängige Variable: Individuum							
Förderung der Sprachpraxis		X	X	X	X	X	
Unabhängige Variablen: Interaktion							
Elternarbeit			X	X	X	X	
Beziehungsarbeit		X		X		X	
Interkulturelle Öffnung des Angebotes		X	X	X		X	
Interethnischer Kontakt		X	X	X		X	
Unabhängige Variablen: Institution							
Supervision		X		X	X	X	
Schulungen zur interkulturellen Kompetenz		X		X	X	X	
Interkulturelle Öffnung der Institution		X		X	X	X	
Niedrigschwelliger Zugang		X		X		X	
Abhängige Variable							
Beobachtetes Integrationsbestreben			X	X	X	X	
Kontrollvariablen							
Erfahrung in der Migrationsarbeit				X	X	X	
Finanzielle Ressourcen	X						X
Personelle Ressourcen (Organisation und Projekt)	X						X
Personelle Ressourcen im Projekt		X				X	

5.5.1 Abhängige Variable – Beobachtetes Integrationsbestreben

Zur Erfassung des *Beobachteten Integrationsbestrebens* der geflüchteten Heranwachsenden wurde auf die von Reinders und Mangold (2005) übersetzte Skala von Ben-Shalom und Horenczyk (2003) zurückgegriffen. In der Studie von Reinders und Mangold (2005) erwies sich der Faktor Integration als reliabel. Für die vorliegende Studie wurden die Items an das *Beobachtete Integrationsbestreben* der geflüchteten Heranwachsenden angepasst. Messzeitpunkt 5 (PT2d) wird aufgrund der nicht zufriedenstellenden internen Konsistenz für die weiteren Berechnungen ausgeschlossen ($\alpha = .45$). Alle anderen Messzeitpunkte erwiesen sich angesichts der vorliegenden Fallzahl als hinreichend reliabel (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Operationalisierung des Konstrukts Integration

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 3 – PT2b	3.26	.46	2.00	3.67	3.33	23	2	.68
MZP 4 – PT2c	3.45	.47	2.67	4.00	3.33	24	1	.81
MZP 5 – PT2d	3.43	.42	2.67	4.00	3.67	24	1	.45
MZP 6 – PT2e	3.32	.45	2.67	4.00	3.33	23	2	.64
Itemanzahl = 3								

Da im weiteren Verlauf eine längsschnittliche Betrachtung der Konstrukte vollzogen wird, wird neben der Skalenreliabilität auch die Autokorrelation dargestellt. Unter Autokorrelation wird die Korrelation eines Merkmals mit sich selbst zu den gemessenen Messzeitpunkten verstanden (Döring & Bortz, 2016, S. 698). Die Autokorrelation kann somit als Maß der intrainstitutionellen Stabilität eines Konstrukts angesehen werden. Erst ab dem vierten Messzeitpunkt zeigt sich eine signifikante Korrelation zwischen den Messzeitpunkten (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Autokorrelation des Konstrukts Integration, Pearson Produkt-Moment

	MZP3 – PT2b	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP3 – PT2b	1			
MZP 4 – PT2c	.35 n. s.	1		
MZP 5 – PT2d	.34 n. s.	.68 ***	1	
MZP 6 – PT2e	.38 n. s.	.68 ***	.73 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Für die Reduktion des vorhandenen Messfehlers vor dem Hintergrund des Messzeitpunktes 5 (PT2d) und dem Ausgleich vorhandener Alltagsschwankungen in den Daten, wurden die Messzeitpunkte 3 (PT2b) und 4 (PT2c) sowie die Messzeitpunkte 5 (PT2d) und 6 (PT2e) geparelt. Hierdurch wurde ein cronbachs alpha von $\alpha = .81$ beziehungsweise $\alpha = .67$ erreicht und kann aufgrund der Stichprobengröße als ausreichend reliabel angesehen werden (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Operationalisierung des gepareelten Konstrukts Integration

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP3 & 4 – PT2b & c	3.30	.39	2.33	3.83	3.33	22	3	.81
MZP5 & 6 – PT2d & e	3.37	.41	2.67	4.00	3.50	23	2	.67

Itemanzahl = 3

Die Itemtrennschärfen des gepareelten Konstrukts sind als gut zu interpretieren (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Skalendokumentation des gepareelten Konstrukts Integration

Variable	Item	mean	SD	n	NA	Trennschärfe r_{it}
Denken Sie an die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, denen Sie die Freizeitangebote anbieten. Was beobachten Sie dabei? Wir beobachten, dass die Kinder mit Fluchterfahrung . . .						
geparelt_bc_26a	Freunde aus Deutschland und Freunde aus ihrem Herkunftsland haben wollen.	3.38	.58	24	1	.72
geparelt_de_26a		3.40	.55	24	1	.40
geparelt_bc_26c	die deutsche Lebensweise und die Lebensweise ihres Herkunftslandes leben möchten.	3.04	.42	23	2	.58
geparelt_de_26c		3.10	.57	24	1	.51
geparelt_bc_26h	ihre eigene Sprache sowie die deutsche Sprache sprechen möchten.	3.50	.38	25	0	.69
geparelt_de_26h		3.63	.45	24	1	.53

Die bivariate Korrelation der gepareelten Messzeitpunkte zeigt einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen den Messzeitpunkten auf (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Autokorrelation des gepareelten Konstrukts Integration, Pearson Produkt-Moment

	MZP3 & 4 – PT2b & 2c	MZP5 & 6 – PT2d & 2e
MZP3 & 4 – PT2b & c	1	
MZP5 & 6 – PT2d & e	.69 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Da die Praxistagebücher für die pädagogische Praxis konzipiert und somit unterschiedliche Konstrukte zu unterschiedlichen Messzeitpunkten erfasst wurden, kann nicht jedes Konstrukt geparelt werden. Daraus resultiert einerseits, dass die in der Hauptanalyse berechneten Modelle auf unterschiedlichen Zeitabständen basieren. Andererseits können nicht bei jedem Konstrukt mögliche Alltagschwankungen kontrolliert werden.

5.5.2 Unabhängige Variablen – Individuum: Förderung der Sprachpraxis

Das eigenerstellte Konstrukt *Förderung der Sprachpraxis* umfasste ursprünglich sieben Items. Das Item *Die Kinder werden durch den Kontakt zu Kindern ohne Migrationshintergrund in ihrer Sprachkompetenz gefördert* wurde für die

endgültige Operationalisierung weggelassen, da diese Aussage an das faktische Vorhandensein einer interkulturellen Öffnung des Projektes gebunden ist. Des Weiteren wurde die offene Kategorie *Sonstiges* nur für den ersten Messzeitpunkt des Praxistagebuches erhoben. Die interne Konsistenz ist auf Grundlage der Stichprobengröße als noch befriedigend anzusehen, wobei die Erfassung des latenten Merkmals zu Messzeitpunkt vier einen höheren Messfehler aufweist (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Operationalisierung des Konstrukts Förderung der Sprachpraxis

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 2 – PT2a	2.98	.63	1.80	4.00	3.00	25	0	.72
MZP 3 – PT2b	2.77	.59	1.80	3.80	2.80	25	0	.70
MZP 4 – PT2c	2.75	.49	1.80	3.80	2.80	24	1	.55
MZP 5 – PT2d	2.83	.67	1.80	4.00	2.60	25	0	.73
MZP 6 – PT2e	2.65	.53	1.80	3.80	2.60	23	2	.67
Itemanzahl = 5								

Das Konstrukt *Förderung der Sprachpraxis* zeigt in der Betrachtung der Autokorrelation zu allen Messzeitpunkten signifikante Zusammenhänge (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16: Autokorrelation des Konstrukts Förderung der Sprachpraxis, Pearson Produkt-Moment

	MZP 2 – PT2a	MZP 3 – PT2b	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP 2 – PT2a	1				
MZP 3 – PT2b	.88 ***	1			
MZP 4 – PT2c	.69 ***	.71 ***	1		
MZP 5 – PT2d	.73 ***	.71 ***	.72 ***	1	
MZP 6 – PT2e	.64 ***	.71 ***	.74 ***	.86 ***	1
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001					

Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Skalenreliabilität zum Messzeitpunkt 4 und der Minimierung möglicher Alltagsschwankungen im Längsschnitt wurden die Messzeitpunkte 3 (PT2b) und 4 (PT2c) sowie die Messzeitpunkte 5 (PT2d) und 6 (PT2e) für die weitere Auswertung wie bereits bei dem Konstrukt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* geparcelt. Durch das Parceln konnten höhere Skalenreliabilitäten und somit eine Minderung des Messfehlers erreicht werden (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Operationalisierung des geparcelten Konstrukts Förderung der Sprachpraxis

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP3 & 4 – PT2b & c	2.76	.50	1.90	3.70	2.75	24	1	.71
MZP5 & 6 – PT2d & e	2.74	.58	1.80	3.90	2.60	23	2	.76
Itemanzahl = 5								

Der überwiegende Anteil der Itemtrennschärfen des geparcelten Konstrukts ist als gut zu interpretieren. Trotz der geringen Trennschärfe der Items *Wir ermuntern die Kinder Deutsch zu sprechen* und *Wir verbessern den fehlerhaften Sprachgebrauch der Kinder* werden diese in der Operationalisierung der Skala beibehalten. Geringe Trennschärfen sollten nicht automatisch zur Entfernung der Items führen, wenn diese inhaltliche Aspekte des zu messenden Konstrukts abbilden (Bühner, 2011, S. 175) (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Skalendokumentation des geparcelten Konstrukts Förderung der Sprachpraxis

Variable	Item	mean	SD	n	NA	Trennschärfe r_{it}
In welcher Form findet bei Ihnen Sprachförderung statt?						
geparcelt_bc_17a	Wir bieten angeleitete Gruppenarbeiten zur Sprachförderung an.	2.14	.92	25	0	.63
geparcelt_de_17a		2.15	1.01	24	1	.80
geparcelt_bc_17b	Die Kinder können selbstständig anhand von Materialien (z. B. Spielen) die deutsche Sprache erlernen.	3.10	.75	24	1	.50
geparcelt_de_17b		2.94	.77	24	1	.45
geparcelt_bc_17c	Wir ermuntern die Kinder Deutsch zu sprechen.	3.64	.47	25	0	.38
geparcelt_de_17c		3.58	.50	24	1	.28
geparcelt_bc_17d	Wir verbessern den fehlerhaften Sprachgebrauch der Kinder.	2.83	.58	24	1	.30
geparcelt_de_17d		2.96	.69	23	2	.57
geparcelt_bc_17f	Wir verfolgen ein konkretes Konzept zur Förderung der Sprachkompetenz.	2.18	.86	25	0	.60
geparcelt_de_17f		2.21	1.03	24	1	.66

Die Autokorrelation des geparcelten Konstrukts zeigt einen starken Zusammenhang (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Autokorrelation des geparcelten Konstrukts Förderung der Sprachpraxis, Pearson Produkt-Moment

	MZP3 & 4 – PT2b & 2c	MZP5 & 6 – PT2d & 2e
MZP3 & 4 – PT2b & c	1	
MZP5 & 6 – PT2d & e	.81 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

5.5.3 Unabhängige Variablen – Interaktion

In diesem Kapitel wird die Operationalisierung aller Variablen auf der Interaktionsebene (*Elternarbeit*, *Beziehungsarbeit* sowie *Interkulturelle Öffnung des Angebotes*) vorgestellt.

Unabhängige Variable: Elternarbeit

Die Skala *Elternarbeit* wurde für die vorliegende Studie in Anlehnung an Hillesheim (2009) neu konstruiert. Nach dem ersten Messzeitpunkt wurde das Konstrukt inhaltlich erweitert, sodass für den Längsschnitt nur die Messzeitpunkte 3 bis 6 aufgenommen wurden. Auf Grundlage der nicht zufriedenstellenden Trennschärfen wurden die Items *Elternbriefe* sowie *Informationsmaterial zum Projekt* entfernt. Die Variable *Sonstiges* wurde nur beim ersten Praxistagebuch erhoben und diente zur Erweiterung der Skala auf Grundlage der Rückmeldungen aus den Institutionen. Zum besseren Verständnis wurde das Item *Beteiligung durch Mitarbeit im Projekt* für das dritte Praxistagebuch in *Persönliches Engagement der Eltern* umformuliert. Zu allen Messzeitpunkten erwies sich die Skala als reliabel (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Operationalisierung des Konstrukts Elternarbeit

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP3 – PT2b	2.30	.66	1.25	3.63	2.25	24	1	.88
MZP 4 – PT2c	2.54	.69	1.38	3.75	2.38	23	2	.89
MZP 5 – PT2d	2.48	.68	1.50	4.00	2.50	21	4	.89
MZP 6 – PT2e	2.41	.66	1.38	3.63	2.38	23	2	.89

Itemanzahl = 8

Die Korrelationen des Konstrukts *Elternarbeit* ergaben zu allen Messzeitpunkten starke Zusammenhänge (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Autokorrelation des Konstrukts Elternarbeit, Pearson Produkt-Moment

	MZP3 – PT2b	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP3 – PT2b	1			
MZP 4 – PT2c	.72 ***	1		
MZP 5 – PT2d	.89 ***	.86 ***	1	
MZP 6 – PT2e	.74 ***	.93 ***	.85 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Um auch hier möglichen vorhandenen Alltagsschwankungen Rechnung zu tragen, wurde das Konstrukt *Elternarbeit* wie die unabhängige Variable *Förderung der Sprachpraxis* sowie die abhängige Variable des *Beobachteten Integrationsbestrebens* geparcelt. Durch das Parceln der Messzeitpunkte 3 (PT2b) und 4 (PT2c) sowie 5 (PT2d) und 6 (PT2e) wurde eine Verbesserung der Skalenreliabilität erreicht (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Operationalisierung des geparcelten Konstrukts Elternarbeit

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP3 & 4 – PT2b & c	2.43	.63	1.50	3.69	2.34	22	3	.88
MZP5 & 6 – PT2d & e	2.44	.67	1.50	3.81	2.41	20	5	.92

Itemanzahl = 8

Die Itemtrennschärfen des geparcelten Konstrukts liegen in dem Bereich zwischen $r_{it} = .25$ und $r_{it} = .88$ und sind als gut zu interpretieren, wobei das Item *Projektsprechpartner* zum ersten geparcelten Messzeitpunkt eine zu geringe Trennschärfe aufweist (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Skalendokumentation des geparcelten Konstrukts Elternarbeit

Variable	Item	mean	SD	n	NA	Trennschärfe r_{it}
Welche Formate nutzen Sie, um mit Eltern in Kontakt zu treten?						
geparcelt_bc_22c	Möglichkeiten der Mitbestimmung im Projekt	2.16	.80	25	0	.68
geparcelt_de_22c		2.10	.87	24	1	.73
geparcelt_bc_22d	MitarbeiterInnen besuchen die Eltern (z. B. in der Gemeinschaftsunterkunft)	2.44	1.01	25	0	.70
geparcelt_de_22d		2.46	1.02	25	0	.76
geparcelt_bc_22e	Gesellige Kontakte mit den Eltern (z. B. Elterntreffs, Elterncafé, Sommerfest)	2.29	.79	24	1	.42
geparcelt_de_22e		2.31	.76	24	1	.65
geparcelt_bc_22f	Projektansprechpartner	2.90	.66	24	1	.25
geparcelt_de_22f		2.76	.92	23	2	.54
geparcelt_bc_22i	Persönliches Engagement der Eltern	2.08	.85	25	0	.70
geparcelt_de_22i		2.19	.75	24	1	.82
geparcelt_bc_22j	Spontane Gespräche	2.82	.84	25	0	.76
geparcelt_de_22j		3.06	.80	24	1	.77
geparcelt_bc_22k	Einholen eines Feedbacks vonseiten der Eltern	2.20	.69	25	0	.79
geparcelt_de_22k		2.27	.72	22	3	.74
geparcelt_bc_22l	Interesse der Eltern am Projekt	2.40	.63	24	1	.88
geparcelt_de_22l		2.35	.74	24	1	.77

Zu Erfassung der intrainstitutionellen Stabilität wurden beide geparcelten Messzeitpunkte auf ihre Autokorrelation hin geprüft. Hierbei ergab sich eine signifikante bivariate Korrelation (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: Autokorrelation des geparcelten Konstrukts Elternarbeit, Pearson Produkt-Moment

	MZP3 & 4 – PT2b & c	MZP5 & 6 – PT2d & 2e
MZP3 & 4 – PT2b & c	1	
MZP5 & 6 – PT2d & e	.98 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Unabhängige Variable: Beziehungsarbeit

Das Merkmal *Beziehungsarbeit* wurde für die vorliegende Studie eigens konstruiert. Auf Grundlage des ersten Messzeitpunktes wurde die Skala überarbeitet und erste Items auf Basis ihrer Trennschärfen weggelassen. Im Nachgang wurden des Weiteren noch folgende Items ausgeschlossen: *Es werden feste AnsprechpartnerInnen für jedes Kind bestimmt* sowie *Alle Kinder können zu einer regelmäßigen Teilnahme motiviert werden*. Der Ausschluss der Items erfolgte aufgrund der nicht zufriedenstellenden Trennschärfen. Messzeitpunkt 4 beziehungsweise das Praxistagebuch 2c wurden trotz Anpassungen für die weitere Auswertung aufgrund der nicht zufriedenstellenden internen Konsistenz ausgeschlossen ($\alpha = .45$). Alle anderen Messzeitpunkte werden auf Grundlage der Stichprobengröße als noch befriedigend angesehen (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Operationalisierung des Konstrukts Beziehungsarbeit

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 2 – PT2a	3.29	.58	1.67	4.00	3.33	24	1	.76
MZP 4 – PT2c	3.42	.45	2.67	4.00	3.50	22	3	.45
MZP 6 – PT2e	3.35	.44	2.67	4.00	3.33	24	1	.64
Itemanzahl = 3								

Die Autokorrelationen weisen starke Zusammenhänge zwischen den Messzeitpunkten auf (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Autokorrelation des Konstrukts Beziehungsarbeit, Pearson Produkt-Moment

	MZP 2 – PT2a	MZP 4 – PT2c	MZP 6 – PT2e
MZP 2 – PT2a	1		
MZP 4 – PT2c	.55 **	1	
MZP 6 – PT2e	.64 ***	.51 *	1
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001			

Durch die jeweils unterschiedliche inhaltliche Gewichtung der einzelnen Praxistagebücher und der damit einhergehenden kürzeren zeitlichen Beantwortungsdauer für die Institutionen kann das Konstrukt nicht geparcelt werden. Dies bedeutet für die Hauptanalyse, dass für das berechnete Kreuz-Pfad-Modell auf das nicht geparcelte Konstrukt der abhängigen Variable des *Beobachteten Integrationsbestrebens* zu den Messzeitpunkten 3 (PT2b) sowie 6 (PT2e) zurückgegriffen werden muss. Für die unabhängige Variable sind die Messzeitpunkte 2 (PT2a) und 6 (PT2e) grundlegend. Vor allem ist zu beachten, dass hierdurch die Bedingung der zeitgleichen Messung für das Cross-lagged-panel-Design verletzt wird (siehe Kapitel 5.4.2, Reflexion siehe Kapitel 7.2.2).

Unabhängige Variable: Interkulturelle Öffnung des Angebotes

Die eigenkonstruierte Skala *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* wurde aufgrund der nicht zufriedenstellenden Skalensreliabilität für die weitere Auswertung ausgeschlossen (siehe Tabelle 27). Für die weitere Prüfung der Hypothesen bedeutet dies, dass nur ein Teilaspekt der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* durch das Konstrukt des *Interethnischen Kontaktes* erfasst werden konnte.

Tabelle 27: Operationalisierung des Konstrukts Interkulturelle Öffnung des Angebotes

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 2 – PT2a	2.62	.64	1.20	3.80	2.60	25	0	.71
MZP 3 – PT2b	2.71	.53	1.80	3.80	2.60	24	1	.44
MZP 4 – PT2c	2.73	.55	1.80	3.60	2.80	24	1	.49
MZP 6 – PT2e	2.68	.54	1.60	3.80	2.60	24	1	.45
Itemanzahl = 5								

Unabhängige Variable: Interethnischer Kontakt

Als eine Ausprägung der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* wurden die beobachteten interethnischen Kontakte innerhalb des Freizeitangebotes erfasst. In Anlehnung an Reinders, Schnurr und Gresser (2012) wurde die Skala *Interethnischer Kontakt* zwischen den Heranwachsenden mit und ohne Migrations- bzw. Fluchthintergrund gebildet. Die Skala erwies sich zu allen Messzeitpunkten als reliabel (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Operationalisierung des Konstrukts Interethnischer Kontakt

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 2 – PT2a	2.25	.70	1.00	3.83	2.17	19	6	.87
MZP3 – PT2b	2.31	.52	1.00	3.17	2.33	21	4	.86
MZP 4 – PT2c	2.41	.55	1.00	4.00	2.33	21	4	.81
MZP 6 – PT2e	2.39	.68	1.00	4.00	2.50	19	6	.90
Itemanzahl = 6								

Die Autokorrelationen zeigen über die Zeit signifikante Zusammenhänge auf (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Autokorrelation des Konstrukts Interethnischer Kontakt, Pearson Produkt-Moment

	MZP 2 – PT2a	MZP 3 – PT2b	MZP 4 – PT2c	MZP 6 – PT2e
MZP 2 – PT2a	1			
MZP 3 – PT2b	.70 **	1		
MZP 4 – PT2c	.75 ***	.74 ***	1	
MZP 6 – PT2e	.81 ***	.64 **	.85 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Auch hier kann aufgrund der unterschiedlich thematisch gewichteten Messzeitpunkte und den daraus resultierenden zeitlichen Abständen keine Parcelen der Messzeitpunkte vorgenommen werden. Jedoch können Kreuz-Pfad-Modelle mit der nicht geparcelten abhängigen Variable des *Beobachteten Integrationsbestrebens* für die Messzeitpunkte 3 (PT2b), 4 (PT2c) und 6 (PT2e) berechnet werden.

5.5.4 Unabhängige Variablen – Institution

Im nachfolgenden Kapitel werden alle Operationalisierungen der Konstrukte *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Niedrigschwelliger Zugang* sowie *Interkulturelle Öffnung der Institution* vorgestellt.

Unabhängige Variable: Supervision

Das Konstrukt *Supervision* wurde dichotom erfasst und für die weitere Auswertung Dummy kodiert. Ein Wert von 1 bedeutet, dass in diesem Fall *Supervision* vorhanden ist und ein Wert von 0, dass *Supervision* nicht vorhanden ist (Kopp & Lois, 2014, S. 120) (siehe Tabelle 30). Da die unabhängige Variable *Supervision* nur dichotom vorliegt, wird in der Hauptanalyse nur eine logistische Regression zwischen den Messzeitpunkten 4 (PT2c) und 6 (PT2e) durchgeführt.

Tabelle 30: Operationalisierung des Konstrukts Supervision

	Vorhanden		Nicht vorhanden		n	NA
	%	absolut	%	absolut		
MZP 2 – PT2a	52%	13	48%	12	25	0
MZP 4 – PT2c	32%	8	68%	17	25	0
MZP 5 – PT2d	36%	9	64%	16	25	0
MZP 6 – PT2e	44%	11	56%	14	25	0

Die Autokorrelation auf Grundlage von Kendalls Tau zeigt über alle Messzeitpunkte einen moderaten bis starken Zusammenhang auf (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Autokorrelation des Konstrukts Supervision, Kendalls Tau

	MZP 2 – PT2a	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP 2 – PT2a	1			
MZP 4 – PT2c	.49 *	1		
MZP 5 – PT2d	.55 **	.74 ***	1	
MZP 6 – PT2e	.53 ***	.60 **	.85 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Unabhängige Variable: Schulungen zur interkulturellen Kompetenz

Für das Konstrukt *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* wurde das gleiche Vorgehen wie bei der unabhängigen Variable der *Supervision* gewählt (siehe Tabelle 32). Da die unabhängige Variable der *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* nur dichotom vorliegt, wird in der Hauptanalyse nur eine logistische Regression zwischen den Messzeitpunkten 4 (PT2c) und 6 (PT2e) durchgeführt.

Tabelle 32: Operationalisierung des Konstrukts Schulungen zur interkulturellen Kompetenz

	Vorhanden		Nicht vorhanden		n	NA
	%	absolut	%	absolut		
MZP 2 – PT2a	40 %	10	60 %	15	25	0
MZP 4 – PT2c	50 %	12	50 %	12	24	1
MZP 5 – PT2d	44 %	11	56 %	14	25	0
MZP 6 – PT2e	36 %	9	64 %	16	25	0

Erst zum Messzeitpunkt 4 (PT2c) ergeben sich signifikante Korrelationen zwischen den Messzeitpunkten (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Autokorrelation des Konstrukts Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, Kendalls Tau

	MZP 2 – PT2a	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP 2 – PT2a	1			
MZP 4 – PT2c	.17 n. s.	1		
MZP 5 – PT2d	.10 n. s.	.42 *	1	
MZP 6 – PT2e	.24 n. s.	.43 *	.68 ***	1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Unabhängige Variable: Interkulturelle Öffnung der Institution

Die Skala zur *Interkulturellen Öffnung der Institution* wurde in Anlehnung an Göhlich und Iseler (2012) erstellt. Auf Grundlage der nicht zufriedenstellenden Trennschärfen wurden die Items *Es wird aktiv nach MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund gesucht* und *Die kulturelle Herkunft spielt eine Rolle bei der Aufgabenverteilung in der Institution* weggelassen. Die interne Konsistenz für die einzelnen Messzeitpunkte ist über alle Messzeitpunkte hinweg vor dem Hintergrund der Stichprobengröße als noch zufriedenstellend reliabel zu interpretieren (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34: Operationalisierung des Konstrukts Interkulturelle Öffnung der Institution

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 2 – PT2a	3.63	.47	2.50	4.00	3.75	25	0	.76
MZP 4 – PT2c	3.64	.43	2.50	4.00	3.75	25	0	.78
MZP 5 – PT2d	3.70	.36	3.00	4.00	3.75	24	1	.63
MZP 6 – PT2e	3.63	.45	2.50	4.00	3.75	25	0	.78
Itemanzahl = 4								

Innerhalb der Autokorrelation zeigten die Messzeitpunkte moderate bis starke Zusammenhänge für das Konstrukt *Interkulturelle Öffnung der Institution* (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Autokorrelation des Konstrukts Interkulturelle Öffnung der Institution, Pearson Produkt-Moment

	MZP 2 – PT2a	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP 2 – PT2a	1			
MZP 4 – PT2c	.70 ***	1		
MZP 5 – PT2d	.57 **	.87 ***	1	
MZP 6 – PT2e	.49 **	.87 ***	.84 ***	1
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001				

Aufgrund der unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte kann auch diese unabhängige Variable nicht geparcelt werden. Somit wird für die Hauptanalyse auf die nicht geparcelten Variablen der endogenen und exogenen Variablen zurückgegriffen. Für den weiteren Verlauf der Auswertung werden die Messzeitpunkte 4 (PT 2c) und 6 (PT 2e) von Bedeutung sein. Diese dienen als Grundlage für die Berechnung der Kreuz-Pfad-Modelle.

Unabhängige Variable: Niedrigschwelliger Zugang

Die Skala *Niedrigschwelliger Zugang* wurde speziell für diese vorliegende Studie konstruiert. Damit mögliche weitere Dimensionen des Konstrukts erfasst werden können, wurde beim ersten Messzeitpunkt die offene Variable *Sonstiges* eingefügt. Aufgrund der Rückmeldungen der Institutionen wurde ab dem dritten Messzeitpunkt die Variable *Das Projekt findet in den Räumen der Schule statt* der Skala hinzugefügt. Die Items *Das Projekt ist für eine bestimmte Zielgruppe (z. B. Mädchen, bestimmte Altersgruppe) ausgelegt*, *Die Kinder erreichen das Projekt durch den öffentlichen Nahverkehr*, *Es kann nur eine begrenzte Anzahl an Kindern teilnehmen* sowie *Das Projekt findet in unseren Räumen statt* wurde für die Konstruktion der Skala aufgrund der Begrenzung des Angebotes und der möglichen Hürden für die Erreichung des Projektes rekodiert. Jedoch erwies sich das Konstrukt auf Grundlage der Skalenreliabilität zu allen Messzeitpunkten als nicht reliabel und wurde für die weitere Auswertung ausgeschlossen (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Operationalisierung des Konstrukts Niedrigschwelliger Zugang

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 2 – PT2a	2.68	.45	1.90	3.50	2.60	23	2	.48
MZP 4 – PT2c	2.47	.37	1.81	3.09	2.50	22	3	.31
MZP 6 – PT2e	2.52	.40	1.73	3.18	2.59	22	3	.47
Itemanzahl = 11								

5.5.5 Kontrollvariablen

Nachfolgend wird die Operationalisierung der Kontrollvariablen *Erfahrung in der Migrationsarbeit*, *finanzielle* und *personelle Ressourcen* erläutert.

Kontrollvariable: Erfahrungen in der Migrationsarbeit

Die Skala zu den *Erfahrungen in der Migrationsarbeit* wurde von Schwarzer und Jerusalem (1999) in der veränderten Form von Reinders und Mangold (2005) übernommen und die Instruktion an die Arbeit mit Heranwachsenden mit Fluchterfahrung angepasst. Die Skala erfasst die Selbstwirksamkeitserwartung der pädagogisch Handelnden. „Das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung fragt nach der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenz, *allgemein* [Hervorhebung v. Verf.] mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurechtzukommen“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 57). Hierbei wird davon ausgegangen, dass mit einer größeren Erfahrung im Bereich der Migrationsarbeit höhere Wert in der Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen. Die Skala erweist sich über die Messzeitpunkte als reliabel (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37: Operationalisierung des Konstrukts Erfahrung in der Migrationsarbeit

	mean	SD	min	max	Median	n	NA	std. cronbach's alpha
MZP 4 – PT2c	3.17	.42	2.60	4.00	3.00	24	1	.76
MZP 5 – PT2d	3.30	.39	2.60	4.00	3.40	25	0	.71
MZP 6 – PT2e	3.23	.35	2.60	3.80	3.20	23	2	.72
Itemanzahl = 5								

Zum vierten Messzeitpunkt ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Konstrukt der *Erfahrung in der Migrationsarbeit* und den nachfolgenden Messzeitpunkten. Zwischen den Messzeitpunkten 5 (PT2d) und 6 (PT2e) ergibt sich eine signifikante Korrelation (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Autokorrelation des Konstrukts Erfahrung in der Migrationsarbeit, Pearson Produkt-Moment

	MZP 4 – PT2c	MZP 5 – PT2d	MZP 6 – PT2e
MZP 4 – PT2c	1		
MZP 5 – PT2d	.30 n. s.	1	
MZP 6 – PT2e	.31 n. s.	.56 **	1
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; *p < .05; ** p < .01; *** p < .001			

Kontrollvariable: Finanzielle Ressourcen

Für die Kontrollvariable der *finanziellen Ressourcen* wurde die Summe aus den Fördermitteln der Stiftung Kinderland und der Heidehof Stiftung, dem Eigenanteil der Institutionen für die Projekte sowie die Höhe weiterer Drittmittel errechnet (siehe Tabelle 39). Für die weitere Voranalyse ist Messzeitpunkt 1 durch die zeitliche Verortung relevant, hingegen wurde Messzeitpunkt 7 des Online-Fragebogens erst nach Abschluss der Praxistagebücher erhoben. Beide Messzeitpunkte werden trotzdem deskriptiv dargestellt.

Tabelle 39: Finanzielle Ressourcen Online-Fragebogen (MZP 1 und 7)

	finanzielle Ressourcen		n	NA
	mean	SD		
MZP 1 (Online-Fragebogen)	57.272,85	54.623,58	22	3
MZP 7 (Online-Fragebogen)	58.361,33	54.052,58	23	2

Kontrollvariable: Personelle Ressourcen

Die *personellen Ressourcen* wurden in dem Online-Fragebogen am Anfang und am Ende des Förderzeitraums sowie durch das Praxistagebuch zu den Messzeitpunkten 2 (PT2a) und 6 (PT2e) erfasst. Für die weitere Auswertung ist lediglich der erste Messzeitpunkt des Online-Fragebogens relevant (siehe Tabelle 40). Alle Daten werden, um der Vollständigkeit Rechnung zu tragen, tabellarisch dargestellt (siehe Tabellen 42 – 45).

Tabelle 40: Personelle Ressourcen Haupt- und Ehrenamtliche Online-Fragebogen (MZP 1 und 7)

	Hauptamtliche				Ehrenamtliche				n	NA
	Organisation		Projekt		Organisation		Projekt			
	mean	SD	mean	SD	mean	SD	mean	SD		
MZP 1 (Online-Fragebogen)	26.78	62.48	1.57	3.15	97.54	214.96	12.84	15.07	23	2
MZP 7 (Online-Fragebogen)	29.71	60.70	1.72	3.13	67.46	104.95	8.87	14.68	23	2

Aufgrund der bedarfsgerechten Anstellung von Honorarkräften wurde dieser Aspekt am Ende des Förderzeitraums erhoben (siehe Tabelle 41). Für die weiterführenden Analysen wird im Bereich der Honorarkräfte auf die Daten des Praxistagebuches zurückgegriffen (siehe Tabelle 44).

Tabelle 41: Personelle Ressourcen Honorarkräfte Online-Fragebogen (MZP 7)

	Honorarkräfte				n	NA
	Organisation		Projekt			
	mean	SD	mean	SD		
MZP 7 (Online-Fragebogen)	17.76	39.74	1.93	1.89	23	2

Wegen der spezifischen Fokussierung der Praxistagebücher auf das Projekt wurden auch hier die *personellen Ressourcen* erfasst (siehe Tabellen 42 – 45). Hier sind kleinere Abweichungen auf die unterschiedlichen Messzeitpunkte zurückzuführen.

Tabelle 42: Vollzeitstellen innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)

	Vollzeitstellen		n	NA
	mean	SD		
MZP 2 – PT2a	1.54	3.13	24	1
MZP 6 – PT2e	1.46	3.21	24	1

Tabelle 43: Ehrenamtliche innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)

	Ehrenamtliche		n	NA
	mean	SD		
MZP 2 – PT2a	9.74	12.97	23	2
MZP 6 – PT2e	9.29	12.71	24	1

Tabelle 44: Honorarkräfte innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)

	Honorarkräfte		n	NA
	mean	SD		
MZP 2 – PT2a	1.96	3.07	24	1
MZP 6 – PT2e	1.92	1.41	25	0

Tabelle 45: Personen insgesamt innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)

	Personen insgesamt		n	NA
	mean	SD		
MZP 2 – PT2a	12.80	15.12	24	1
MZP 6 – PT2e	12.38	14.37	24	1

5.6 Ergebnisse

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie zunächst in den Voranalysen zur Identifikation von korrelativen Zusammenhängen der Kontroll- auf die Untersuchungsvariablen und sodann in den Hauptanalysen zur Hypothesenprüfung vorgestellt.

5.6.1 Voranalyse

In der Voranalyse werden zunächst alle Kontrollvariablen auf ihren Zusammenhang hinsichtlich der unabhängigen sowie abhängigen Variablen überprüft. Hierbei sei angemerkt, dass bei der Berechnung entweder auf zeitgleiche Messzeitpunkte zurückgegriffen oder der Zusammenhang der Kontrollvariablen auf zeitlich nachgelagerte Messzeitpunkte getestet wurde.

Alle Ergebnisse, die sich auf dem Zehn-Prozent-Niveau gegen den Zufall absichern lassen, werden gesondert durch ein Kreuz gekennzeichnet, jedoch nicht in die weiteren Berechnungen der Hauptanalysen einbezogen. Alle weiteren Ergebnisse (5 %, 1 % sowie 0,1 %) werden durch Sternchen markiert und in die Hauptanalyse aufgenommen.

Förderung der Sprachpraxis

Für die unabhängige Variable *Förderung der Sprachpraxis* ergaben sich signifikante korrelative Zusammenhänge zu zwei Kontrollvariablen. Positive Zusammenhänge konnten zu den Kontrollvariablen *hauptamtliche* sowie *ehrenamtliche MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund* auf Basis des Praxistagebuches gefunden werden ($r = .68, p < .001$ sowie $r = .47, p < .01$) (siehe Tabelle 46).

Tabelle 46: Bivariate Korrelation Förderung der Sprachpraxis und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	.09 n. s.	-.06 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	.22 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.29 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	-.30 n. s.	-.31 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.24 n. s.	-.24 n. s.
Projekt	.28 n. s.	.37 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.17 n. s.	-.09 n. s.
Projekt	.22 n. s.	.36 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.29 n. s.	.37 ⁺
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.39 ⁺
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.13 n. s.	.32 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.68 ^{***}
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.19 n. s.	.34 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.35 n. s.
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.18 n. s.	.35 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.47 [*]
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.03 n. s.	-.13 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.19 n. s.

Tabelle 46 (Fortsetzung): Bivariate Korrelation Förderung der Sprachpraxis und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.25 n. s.	-.33 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.00 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.22 n. s.	.34 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.35 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001		

Elterngarbeit

In Bezug auf die unabhängige Variable *Elterngarbeit* ergaben sich signifikante Zusammenhänge mit den Kontrollvariablen *Anzahl der Haupt- bzw. Anzahl der Ehrenamtlichen im Projekt* auf Basis des Online-Fragebogens, die *angegebenen Vollzeitstellen* sowie *Erfahrungen in der Migrationsarbeit* im Praxistagebuch (siehe Tabelle 47). Die Korrelationskoeffizienten bewegen sich im moderat bis stark positiven Bereich ($r = .48, p < .01$ bis $r = .67, p < .001$).

Tabelle 47: Bivariate Korrelation Elterngarbeit und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	.09 n. s.	-.16 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	.52 *
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.01 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	-.09 n. s.	-.04 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.08 n. s.	-.11 n. s.
Projekt	.48 *	.59 *
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.31 n. s.	-.02 n. s.
Projekt	.67 **	.44 +
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.39 +	.41 +
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.47 *

Tabelle 47 (Fortsetzung): Bivariate Korrelation Elternarbeit und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.05 n. s.	-.06 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.33 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.43 ⁺	.25 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.26 n. s.
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.35 n. s.	-.02 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.05 n. s.
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.16 n. s.	-.14 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.08 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.16 n. s.	-.15 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.25 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.42 ⁺	.30 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.27 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001		

Beziehungsarbeit

Da Messzeitpunkt 4 aufgrund der nicht zufriedenstellenden Skalenreliabilität für die weitere Analyse ausgeschlossen wurde, wird auf den zweiten Messzeitpunkt der quantitativen Längsschnittstudie respektive den ersten Messzeitpunkt des Praxistagebuches zurückgegriffen, obwohl hierdurch die Voraussetzung der zeitgleichen Messung nicht eingehalten werden kann (kritische Reflexion siehe Kapitel 7.2.2). Es wurden keine korrelativen Zusammenhänge zwischen der unabhängigen Variable *Beziehungsarbeit* und den Kontrollvariablen gefunden (siehe Tabelle 48).

Tabelle 48: Bivariate Korrelation Beziehungsarbeit und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 2 (PT2a)	MZP 6 (PT2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	–	-.20 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	.09 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.02 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	-.14 n. s.	-.01 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.37 ⁺	-.11 n. s.
Projekt	.27 n. s.	.25 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.28 n. s.	-.33 n. s.
Projekt	.32 n. s.	.11 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.29 n. s.	.22 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.21 n. s.
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.20 n. s.	-.20 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.13 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.26 n. s.	.33 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.33 n. s.
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.08 n. s.	.27 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.32 n. s.
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.39 ⁺	-.11 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.00 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.42 ⁺	.00 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.02 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.28 n. s.	.33 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.34 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001		

Interethnischer Kontakt

Messzeitpunkt 2 beziehungsweise das erste Praxistagebuch werden für die weitere Analyse aufgrund der Zeitgleichheit der Messungen der exogenen und endogenen Variablen nicht herangezogen und wurden auch in der Voranalyse nicht betrachtet. Auch bei der unabhängigen Variablen *Interethnischer Kontakt* ergaben die bivariaten Korrelationen keine signifikanten Zusammenhänge (siehe Tabelle 49).

Tabelle 49: Bivariate Korrelation Interethnischer Kontakt und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 (PT2b)	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	–	-.26 n. s.	-.16 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	–	.08 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	-.36 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)			
Finanzielle Ressourcen	-.09 n. s.	-.12 n. s.	.06 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)			
Organisation	-.16 n. s.	.24 n. s.	.19 n. s.
Projekt	-.03 n. s.	-.15 n. s.	.09 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)			
Organisation	-.03 n. s.	.17 n. s.	.10 n. s.
Projekt	.16 n. s.	.04 n. s.	-.12 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.13 n. s.	-.21 n. s.	.20 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.02 n. s.
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.16 n. s.	.13 n. s.	.10 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.10 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.00 n. s.	.24 n. s.	-.30 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	-.21 n. s.
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.12 n. s.	.44 ⁺	-.36 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	-.11 n. s.

Tabelle 49 (Fortsetzung): Bivariate Korrelation Interethnischer Kontakt und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 (PT2b)	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.05 n. s.	.16 n. s.	.06 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.19 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.03 n. s.	.45 n. s.	.23 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.51 ⁺
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.06 n. s.	.14 n. s.	-.30 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	-.20 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001			

Supervision

Da die unabhängige Variable *Supervision* nur dichotom vorliegt, wurde der Einfluss der Kontrollvariablen aufgrund Kendalls Tau-Korrelationskoeffizienten durchgeführt (Bühner & Ziegler, 2017, S. 654). Signifikante Zusammenhänge ergaben sich zu den Kontrollvariablen der *Anzahl der Vollzeitstellen im Praxistagebuch* ($\tau = .40, p < .01$), zur *Anzahl der ehrenamtlichen Personen auf Projektebenen* auf Basis des Fragebogens ($\tau = -.37, p < .01$) sowie zur *Anzahl der Hauptamtlichen mit Migrationshintergrund* im Praxistagebuch ($\tau = .49, p < .01$) (siehe Tabelle 50).

Tabelle 50: Bivariate Korrelation Supervision und Kontrollvariablen, Kendalls Tau (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	-.07 n. s.	.02 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	-.11 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.09 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	.07 n. s.	.10 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.22 n. s.	-.23 n. s.

Tabelle 50 (Fortsetzung): Bivariate Korrelation Supervision und Kontrollvariablen, Kendalls Tau
(MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Projekt	-.09 n. s.	.20 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.11 n. s.	.02 n. s.
Projekt	-.37 *	-.05 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.04 n. s.	.20 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.40 *
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.31 n. s.	.49 *
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.19 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.20 n. s.	-.03 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.05 n. s.
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.17 n. s.	.02 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.19 n. s.
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.07 n. s.	-.23 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.10 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.19 n. s.	.11 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.21 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.29 +	-.08 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.09 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001		

Schulungen zur interkulturellen Kompetenz

Da auch die unabhängige Variable *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* nur dichotom vorliegt, wurde auch hier der Einfluss der Kontrollvariablen aufgrund Kendalls Tau-Korrelationskoeffizienten durchgeführt (Bühner & Ziegler, 2017, S. 654). Hier ergaben sich keinerlei signifikante Zusammenhänge (siehe Tabelle 51).

Tabelle 51: Bivariate Korrelation Schulungen zur interkulturellen Kompetenz und Kontrollvariablen, Kendalls Tau (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	-.02 n. s.	.08 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	.14 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.04 n. s.
Anzahl Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	-.14 n. s.	.30 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.02 n. s.	.03 n. s.
Projekt	-.14 n. s.	-.31 ⁺
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.13 n. s.	-.11 n. s.
Projekt	.05 n. s.	.04 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.17 n. s.	.07 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.23 n. s.
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.31 n. s.	.07 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.11 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.35 ⁺	.20 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.08 n. s.
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.28 n. s.	.28 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.09 n. s.
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.12 n. s.	-.22 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.05 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.16 n. s.	.24 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.14 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.13 n. s.	-.02 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.07 n. s.

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Interkulturelle Öffnung der Institution

Bei der unabhängigen Variable *Interkulturelle Öffnung der Institution* ergab sich für die Kontrollvariable der *Anzahl der Ehrenamtlichen auf Organisationsebene* auf Grundlage des Fragebogens eine stark negative Korrelation ($r = -.58$, $p < .001$). Die Variable der *Anzahl Ehrenamtlicher auf Organisationsebene* ist hier als Proxy-Variablen zu verstehen. Hierüber wird die Standardisierung und Professionalisierung einer Institution gemessen. Durch diese Interpretation wird die Kontrollvariable nicht in die Hauptanalyse einbezogen (kritische Reflexion siehe Kapitel 7.2). Zu allen weiteren Kontrollvariablen wurden keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt (siehe Tabelle 52).

Tabelle 52: Bivariate Korrelation Interkulturelle Öffnung der Institution und Kontrollvariablen, Pearsons Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	-.14 n. s.	-.14 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	-.04 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.04 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	.01 n. s.	-.09 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.13 n. s.	-.23 n. s.
Projekt	-.08 n. s.	.09 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.58 **	-.31 n. s.
Projekt	.01 n. s.	-.15 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.20 n. s.	.13 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.26 n. s.
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.20 n. s.	.26 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.20 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.24 n. s.	.18 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.17 n. s.
Anzahl ehrenamtliche MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.27 n. s.	.22 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.18 n. s.

Tabelle 52 (Fortsetzung): Bivariate Korrelation Interkulturelle Öffnung der Institution und Kontrollvariablen, Pearsons Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.16 n. s.	-.20 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.20 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.19 n. s.	.18 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.06 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.21 n. s.	.13 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.14 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001		

Beobachtetes Integrationsbestreben

Bei der geparcelten abhängigen Variable *Beobachtetes Integrationsbestreben* ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zu den Kontrollvariablen (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53: Bivariate Korrelation Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt und Kontrollvariablen, Pearsons Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	.02 n. s.	-.07 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	-.04 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	-.07 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Finanzielle Ressourcen	-.06 n. s.	.14 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.03 n. s.	-.10 n. s.
Projekt	.28 n. s.	.27 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)		
Organisation	-.14 n. s.	-.08 n. s.
Projekt	.19 n. s.	.19 n. s.
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.25 n. s.	.28 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.19 n. s.

Tabelle 53 (Fortsetzung): Bivariate Korrelation Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt und Kontrollvariablen, Pearsons Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.36 n. s.	.10 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.35 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.32 n. s.	.26 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.27 n. s.
Anzahl ehrenamtliche MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.32 n. s.	.32 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.38 ⁺
Honorarkräfte (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.19 n. s.	-.10 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.26 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.11 n. s.	-.11 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.07 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)		
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.37 ⁺	.34 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	.31 n. s.
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001		

Da aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Praxistagebücher nicht alle Konstrukte in identischen Zeitabständen erfasst wurden, wird je nach unabhängiger Variable auf das nicht geparcelte Konstrukt der abhängigen Variablen zurückgegriffen. Im Gegensatz zu dem geparcelten Konstrukt ergab sich hier für den letzten Messzeitpunkt des Praxistagebuches ein moderat positiver Zusammenhang zu der *Anzahl der Personen insgesamt im Projekt* ($r = .43, p < .01$) sowie der *Anzahl der hauptamtlichen MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund* ($r = .45, p < .01$) (siehe Tabelle 54).

Tabelle 54: Bivariate Korrelation Beobachtetes Integrationsbestreben und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)

	MZP 3 (PT2b)	MZP 4 (PT2c)	MZP 6 (PT2e)
Erfahrungen in der Migrationsarbeit (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 4 (PT2c)	–	-.02 n. s.	-.02 n. s.
Messzeitpunkt 5 (PT2d)	–	–	.03 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.10 n. s.
Finanzielle Ressourcen (Online-Fragebogen; MZP 1)			
Finanzielle Ressourcen	-.19 n. s.	.13 n. s.	.14 n. s.
Anzahl Hauptamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)			
Organisation	.03 n. s.	-.09 n. s.	-.05 n. s.
Projekt	.16 n. s.	.31 n. s.	.36 n. s.
Anzahl Ehrenamtliche (Online-Fragebogen; MZP 1)			
Organisation	-.20 n. s.	-.02 n. s.	-.08 n. s.
Projekt	-.04 n. s.	.36 n. s.	.39 ⁺
Anzahl Vollzeitstellen (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.12 n. s.	.28 n. s.	.37 ⁺
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.27 n. s.
Anzahl hauptamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	-.34 n. s.	-.24 n. s.	-.08 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.45 [*]
Anzahl Ehrenamtliche (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.20 n. s.	.31 n. s.	.38 ⁺
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.40 ⁺
Anzahl ehrenamtlicher MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.14 n. s.	.36 ⁺	.39 ⁺
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.43 ⁺
Anzahl Honorarkräfte (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.28 n. s.	.02 n. s.	-.11 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.12 n. s.
Anzahl Honorarkräfte mit Migrationshintergrund (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.05 n. s.	.11 n. s.	-.09 n. s.
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.09 n. s.
Anzahl Personen insgesamt (Praxistagebuch)			
Messzeitpunkt 2 (PT2a)	.23 n. s.	.36 ⁺	.43 [*]
Messzeitpunkt 6 (PT2e)	–	–	.41 ⁺
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; [*] p < .05; ^{**} p < .01; ^{***} p < .001			

5.6.2 Hauptanalyse

Durch die Hauptanalyse erfolgt die inferenzstatistische Überprüfung des Einflusses der Gelingensbedingungen auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* geflüchteter Heranwachsender. Hierfür wird folgender Dreischritt für jede Gelingensbedingung innerhalb der Hauptanalyse durchgeführt:

1. Als eine Bedingung für Kausalität gilt die bestehende Kovariation zwischen der endogenen und exogenen Variable (Döring & Bortz, 2016, S. 698; Eid et al., 2015, S. 96; Reinders, 2006b, S. 570). Zur Erfüllung dieser Voraussetzung wird zunächst mittels Pearsons Produkt-Moment-Korrelation bzw. Kendalls Tau-Korrelationskoeffizienten für dichotome Variablen der Zusammenhang zwischen der unabhängigen und abhängigen Variable zwischen zwei Messzeitpunkten getestet. Wird hier die Alternativhypothese angenommen, gilt diese Bedingung als gegeben und im nächsten Schritt
2. findet die Überprüfung des gerichteten Zusammenhangs mittels linearer bzw. logistischer Regression statt. Während die Korrelation lediglich den Zusammenhang zwischen zwei Variablen betrachtet (Bühner & Ziegler, 2017, S. 82), ist der Grundgedanke bei einer linearen Regression, „dass eine abhängige Variable (AV) auf eine unabhängige Variable (UV) zurückgeführt wird“ (Eid et al., 2015, S. 589). Hierbei wird nicht nur der Einfluss der jeweiligen Gelingensbedingung inferenzstatistisch abgesichert, sondern darüber hinaus der Einfluss der abhängigen Variablen auf die unabhängige Variable, also der Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens*, getestet. Die Analyse des Effekts des *Beobachteten Integrationsbestrebens* dient dem Ausschluss möglicher Alternativerklärungen als einer weiteren Voraussetzung für Kausalität (Döring & Bortz, 2016, S. 698; Eid et al., 2015, S. 96; Reinders, 2006b, S. 570; Selig & Little, 2012, S. 268).
3. Als letzter Analyseschritt erfolgt die Überprüfung von Kausalität zwischen zwei Messzeitpunkten. Auf Grundlage von Cross-lagged-panel-Designs (dt. Kreuz-Pfad-Modellierung) werden beide Pfade des Effekts der Gelingensbedingung sowie der Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* simultan geschätzt. Wurde der korrelative Zusammenhang einer oder mehrerer Kontrollvariablen durch die Voranalyse bestätigt, wird zunächst das Netto-Modell ohne Kontrollvariablen berechnet und anschließend die Kontrollvariablen in die Kreuz-Pfad-Modellierung einbezogen. Durch diese schrittweise Analyse können vorhandene Drittvariablen-Effekte aufgedeckt und interpretiert werden. Abschließend werden die berechneten Kreuz-Pfad-Modelle vor dem Hintergrund der Voraussetzungen (Annahme zum Time-Lag, zeitgleiche Messung der Variablen, Drittvariablen-Effekt, Variable versus Konstante und Reliabilität der Messung, siehe Kapitel 5.4.2) reflektiert.

Da jedes Praxistagebuch einen individuellen Schwerpunkt zur Erfassung der unabhängigen Variablen erhielt, bilden die jeweiligen Modelle unterschiedliche Zeitabschnitte ab. Zunächst wird, wie bereits beschrieben, aufgrund der bivariaten Korrelation ein Zusammenhang zwischen der endogenen und exogenen Variablen überprüft. Wird hier die Alternativhypothese angenommen, werden Regressions- sowie Kreuz-Pfad-Modelle berechnet. Eine Übersicht aller berechneten Modelle der geparcelten Konstrukte sowie der nicht-geparcelten Konstrukte können den nachfolgenden Tabellen 55 und 56 entnommen werden. Ein Punkt bildet den jeweiligen Messzeitpunkt ab, die Linien stellen den Betrachtungszeitraum dar.

Tabelle 55: Übersicht der Regressions- und Kreuz-Pfad-Modelle (geparcelte Konstrukte)

	Messzeitpunkte 3 & 4 (PT2b & PT2c)	Messzeitpunkte 5 & 6 (PT2d & PT2e)
Unabhängige Variable – Individuum: Förderung der Sprachpraxis		
Effekt Förderung der Sprachpraxis (geparcelt) – lineares Regressionsmodell 1		
Förderung der Sprachpraxis (geparcelt)	•	•
Beobachtetes Integrationsbestreben (geparcelt)	•	•
Integrationseffekt (geparcelt) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 2		
Förderung der Sprachpraxis (geparcelt)	•	•
Beobachtetes Integrationsbestreben (geparcelt)	•	•
Integrationseffekt (geparcelt) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 3		
Förderung der Sprachpraxis (geparcelt)	•	•
Beobachtetes Integrationsbestreben (geparcelt)	•	•
Förderung der Sprachpraxis und Integration (geparcelt) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 1		
Förderung der Sprachpraxis (geparcelt)	•	•
Beobachtetes Integrationsbestreben (geparcelt)	•	•
Förderung der Sprachpraxis und Integration (geparcelt) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 2		
Förderung der Sprachpraxis (geparcelt)	•	•
Beobachtetes Integrationsbestreben (geparcelt)	•	•

Aufgrund der nicht zufriedenstellenden Skalenreliabilität der abhängigen Variable *Beobachtetes Integrationsbestreben* wurde Messzeitpunkt 5 (PT2d) für die Berechnung der Modelle ausgeschlossen. Da für die unabhängige Variable

Beziehungsrarbeit die Messzeitpunkte 2 (PT2a) und 6 (PT2e) nur zufriedenstellende Skalenreliabilitäten ergaben, wurde für die Erstellung der Modelle Messzeitpunkt 2 (PT2a) einbezogen, obwohl die Voraussetzung der zeitgleichen Messung endogener und exogener Variablen nicht eingehalten wird.

Tabelle 56: Übersicht der Regressions- und Kreuz-Pfad-Modelle

	Messzeitpunkt 2 (PT2a)	Messzeitpunkt 3 (PT2b)	Messzeitpunkt 4 (PT2c)	Messzeitpunkt 6 (PT2e)
Unabhängige Variablen – Interaktion: Beziehungsrarbeit				
Effekt Beziehungsrarbeit ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 4				
Beziehungsrarbeit				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Effekt Beziehungsrarbeit mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 5				
Beziehungsrarbeit				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Integrationseffekt – lineares Regressionsmodell 6				
Beziehungsrarbeit				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Beziehungsrarbeit und Integration ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 3				
Beziehungsrarbeit				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Beziehungsrarbeit und Integration mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 4				
Beziehungsrarbeit				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Unabhängige Variablen – Interaktion: Interethnischer Kontakt				
Effekt Interethnischer Kontakt – lineares Regressionsmodell 7				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Integrationseffekt – lineares Regressionsmodell 8				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				

Tabelle 56 (Fortsetzung): Übersicht der Regressions- und Kreuz-Pfad-Modelle


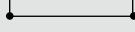


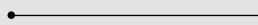

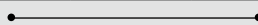
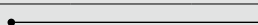
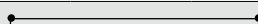


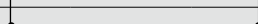



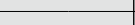
	Messzeitpunkt 2 (PT2a)	Messzeitpunkt 3 (PT2b)	Messzeitpunkt 4 (PT2c)	Messzeitpunkt 6 (PT2e)
Interethnischer Kontakt und Integration – Kreuz-Pfad-Modell 5				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Effekt Interethnischer Kontakt ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 9				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Effekt Interethnischer Kontakt mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 10				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Integrationseffekt – lineares Regressionsmodell 11				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Interethnischer Kontakt und Integration ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 6				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Interethnischer Kontakt und Integration mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 7				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Effekt Interethnischer Kontakt ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 12				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Effekt Interethnischer Kontakt mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 13				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				

Tabelle 56 (Fortsetzung): Übersicht der Regressions- und Kreuz-Pfad-Modelle

	Messzeitpunkt 2 (PT2a)	Messzeitpunkt 3 (PT2b)	Messzeitpunkt 4 (PT2c)	Messzeitpunkt 6 (PT2e)
Integrationsseffekt – lineares Regressionsmodell 14				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Interethnischer Kontakt und Integration ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 8				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Interethnischer Kontakt und Integration mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 9				
Interethnischer Kontakt				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Unabhängige Variablen – Institution: Interkulturelle Öffnung der Institution				
Effekt Interkulturelle Öffnung der Institution ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 15				
Interkulturelle Öffnung Institution				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Effekt Interkulturelle Öffnung der Institution mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 16				
Interkulturelle Öffnung Institution				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Integrationsseffekt – lineares Regressionsmodell 17				
Interkulturelle Öffnung Institution				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Interkulturelle Öffnung der Institution und Integration ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 10				
Interkulturelle Öffnung Institution				
Beobachtetes Integrationsbestreben				
Interkulturelle Öffnung der Institution und Integration mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 11				
Interkulturelle Öffnung Institution				
Beobachtetes Integrationsbestreben				

Förderung der Sprachpraxis

Die Betrachtung der bivariaten Korrelation zwischen der geparcelten unabhängigen Variable *Förderung der Sprachpraxis* zum Messzeitpunkt 3 (PT2b) und 4 (PT2c) sowie der geparcelten abhängigen Variable *Beobachtetes Integrationsbestreben* zum Messzeitpunkt 5 (PT2d) und 6 (PT2e) ergab einen positiven signifikanten Zusammenhang ($r = .52, p < .01$). Alle weiteren bivariaten Korrelationen sind nicht signifikant (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Bivariate Korrelation Förderung der Sprachpraxis und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment

	Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Förderung der Sprachpraxis MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	.35 ⁺	.52 ^{**} (Effekt Förderung der Sprachpraxis)
Förderung der Sprachpraxis MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)	.18 n. s. (Integrationsseffekt)	.32 n. s.

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ $p < .10$; ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$

Im nächsten Schritt findet die Analyse des Einflusses der *Förderung der Sprachpraxis* mittels linearer Regression statt (siehe Abbildung 11). Der Pfad der *Förderung der Sprachpraxis* erweist sich als signifikant ($\beta = .35, p < .01$) mit einer aufgeklärten Varianz von $R^2 = .586$ ($p < .001$).

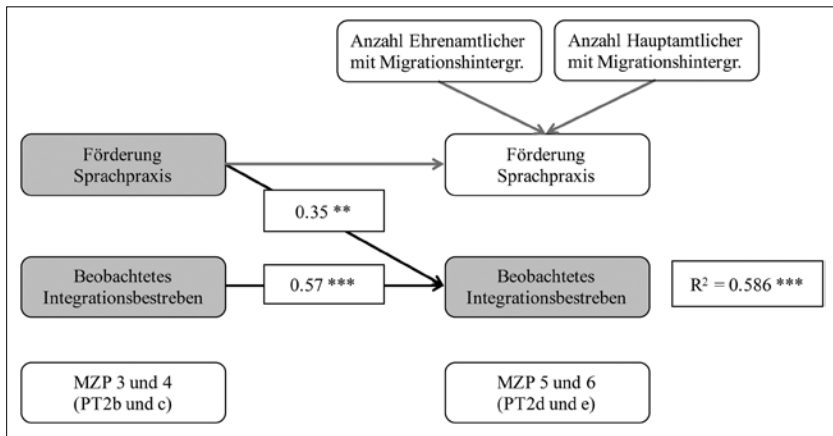


Abbildung 11: Effekt Förderung der Sprachpraxis (geparcelt) – lineares Regressionsmodell 1

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ^{*} $p < .10$; ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$; $n = 22$

Aufgrund der Voranalyse wurde der Zusammenhang zwischen den Kontrollvariablen der Anzahl der Ehrenamtlichen sowie Hauptamtlicher mit Migrationshintergrund und der geparcelten unabhängigen Variable der *Förderung der Sprachpraxis* zum Messzeitpunkt 5 (PT2d) und 6 (PT2e) bestätigt. Demnach findet zunächst eine Berechnung des Netto-Modells, das heißt ohne die Kontrollvariablen, statt (siehe Abbildung 12). Anschließend werden diese Kontrollvariablen in die Berechnung einbezogen (siehe Abbildung 13). In beiden Modellen wird der gegenläufige Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* falsifiziert ($\beta = -.11, n. s.$ sowie $\beta = -.09, n. s.$). Die aufgeklärte Varianz in beiden Modellen ($R^2 = .662, p < .001$ sowie $R^2 = .786, p < .001$), ist u. a. auf die Autokorrelation der *Förderung der Sprachpraxis* zurückzuführen ($\beta = .85, p < .001$ sowie $\beta = .55, p < .01$).

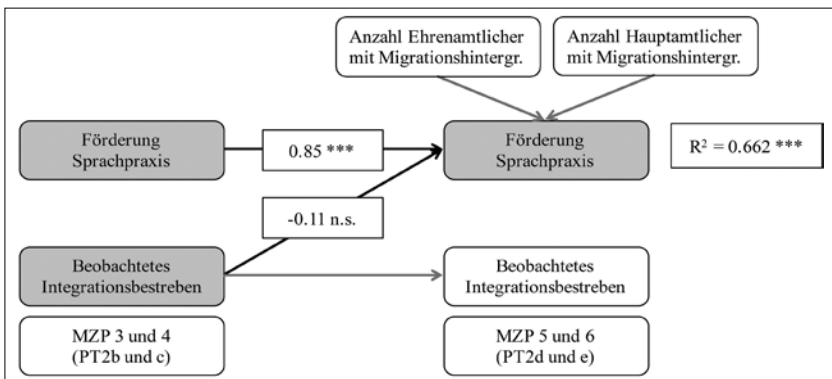


Abbildung 12: Integrationseffekt (geparcelt) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 2

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 22$

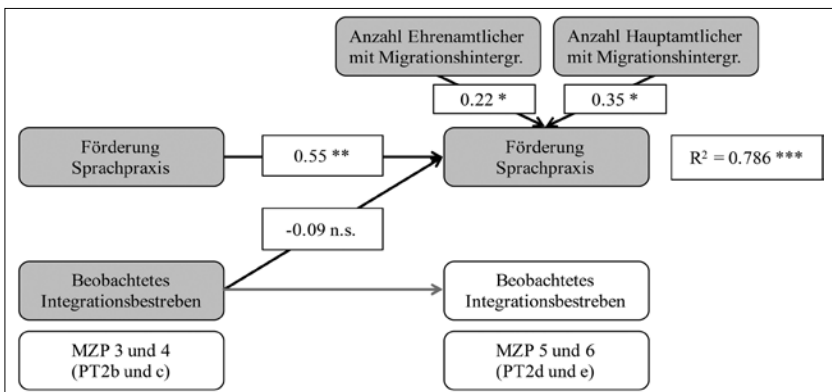


Abbildung 13: Integrationseffekt (geparcelt) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 3

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 18$

Die Gesamtmodelle wurden auf Grundlage eines Cross-lagged-panel-Designs getestet. Für das Netto-Modell weisen beide Autokorrelationen signifikante Einflüsse auf ($\beta = .84, p < .001$ sowie $\beta = .58, p < .01$). Der Einfluss der *Förderung der Sprachpraxis* ist moderat ($\beta = .33, p < .01$). Der Effekt der *Förderung der Sprachpraxis* klärt fast 57 Prozent und der Integrationseffekt fast 66 Prozent der Varianz auf. Der letztgenannte Effekt ist zurückzuführen auf die hohe Autokorrelation der *Förderung der Sprachpraxis* über die Zeit ($\beta = .84, p < .001$) (siehe Abbildung 14). Da der gegenläufige Pfad des Effekts des *Beobachteten Integrationsbestrebens* nicht signifikant ist ($\beta = -.11, n. s.$), wird von einem kausalen Effekt der *Förderung der Sprachpraxis* über die Zeit ausgegangen.

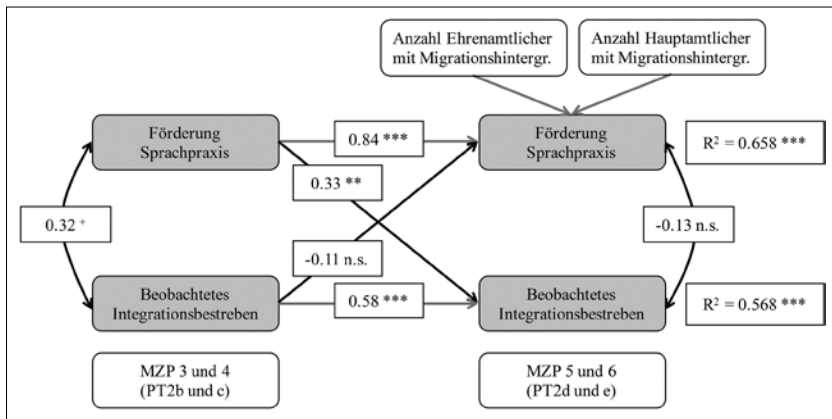


Abbildung 14: Förderung der Sprachpraxis und Integration (geparcelt) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 1
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 24$

Wird anschließend das gesamte Modell inklusive Kontrollvariablen berechnet, zeigen beide Kontrollvariablen einen signifikanten Einfluss auf die unabhängige Variable ($\beta = .27, p < .05$ bzw. $\beta = .41, p < .05$). Der Effekt der *Förderung der Sprachpraxis* bleibt weiterhin bestehen ($\beta = .44, p < .01$; $R^2 = .594, p < .001$). Die negative Korrelation der querschnittlichen Betrachtung des Zusammenhangs zwischen *Förderung der Sprachpraxis* und dem *Beobachteten Integrationsbestreben* zum geparcelten Messzeitpunkt 5 (PT2d) und 6 (PT2e) ($r = -.30, n. s.$) ist auf die Autokorrelation ($\beta = .63, p < .001$) sowie den Einfluss der Kontrollvariablen ($\beta = .27, p < .05$ sowie $\beta = .41, p < .05$) zurückzuführen (siehe Abbildung 15).

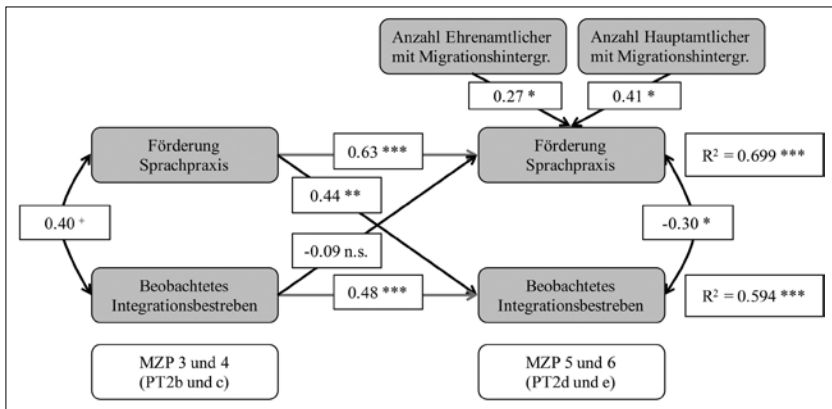


Abbildung 15: Förderung der Sprachpraxis und Integration (geparcelt) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 2
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 19$

Reflexion der Kreuz-Pfad-Modelle

Auf Grundlage des signifikanten Pfades des Integrationseffektes kann Kausalität in dem betrachteten Zeitraum angenommen werden. Exogene und endogene Variablen wurden zeitgleich gemessen. Durch die Voranalyse wurden mögliche Dritt-Variablen-Effekte durch die Anzahl der Ehrenamtlichen sowie Hauptamtlichen mit Migrationshintergrund in die Modellierung einbezogen. Die Autokorrelationen bewegen sich im Bereich von $\beta = .48$ bis $\beta = .84$, wohingegen die Autokorrelationen im Modell inklusive der Kontrollvariablen tendenziell geringer ausfallen. Bei einer Restvarianz von knapp 16 Prozent bei einer Autokorrelation von $\beta = .84$ ist hier die Problematik der Quasi-Konstanten nicht gegeben. Die Reliabilitätskoeffizienten sind angesichts der Fallzahl als hinreichend zufriedenstellend anzusehen (zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .81$), sodass von einer „vergleichbare[n] Güte der Messung[en]“ (Reinders, 2006b, S. 576) auszugehen ist.

Elterngarbit

Für die Gelingensbedingung der *Elterngarbit* ergeben sich keine korrelativen Zusammenhänge. Demnach wird der Einfluss der *Elterngarbit* auf das *Beobachtete Integrationsbestreben geflüchteter Heranwachsender* verworfen (siehe Tabelle 58).

Eine Voraussetzung für Kausalität ist ein bestehender Zusammenhang zwischen der endogenen und exogenen Variable (siehe Kapitel 5.4.2). Da diese Bedingung für die Variable der *Elterngarbit* nicht gegeben ist, werden keine weiteren Analyseschritte durchgeführt.

Tabelle 58: Bivariate Korrelation Elternarbeit und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment

	Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)
Elternarbeit MZP 3 und 4 (PT2b & 2c)	.04 n. s.	.13 n. s. (Effekt Elternarbeit)
Elternarbeit MZP 5 und 6 (PT2d & 2e)	.01 n. s. (Integrationseffekt)	.04 n. s.

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Beziehungsarbeit

Die Betrachtung der bivariaten Korrelationen zwischen der unabhängigen Variable *Beziehungsarbeit* und der abhängigen Variable *Beobachtetes Integrationsbestreben* ergibt für den Messzeitpunkt 2 (PT2a) und 6 (PT2e) einen signifikanten Zusammenhang ($r = .39, p < .05$). Der gegenteilige Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* wird lediglich auf dem Zehn-Prozentigen-Signifikanzniveau signifikant ($r = .28, p < .10$).

Im weiteren Verlauf werden die Messzeitpunkte der abhängigen Variablen 4 (PT2c) und 6 (PT2e) aufgrund der vorhandenen Varianzaufklärung von knapp 8 bzw. 15 Prozent betrachtet (siehe Tabelle 59).

Tabelle 59: Bivariate Korrelation Beziehungsarbeit und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment

	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP3 (PT 2b)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP4 (PT 2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 6 (PT 2e)
Beziehungsarbeit MZP2 (PT2a)	.12 n. s.	.28 ⁺ (Effekt Beziehungsarbeit)	.39* (Effekt Beziehungsarbeit)
Beziehungsarbeit MZP 6 (PT2e)	.28 n. s. (Integrationseffekt)	.28 ⁺ (Integrationseffekt)	.34*

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Mittels linearer Regression wird zunächst der Einfluss der *Beziehungsarbeit* zu Messzeitpunkt 2 (PT2a) auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* Messzeitpunkt 6 (PT2e) ohne Kontrollvariablen betrachtet. Der Effekt der *Beziehungsarbeit* wird lediglich auf dem Zehn-Prozent-Niveau signifikant ($\beta = .21, p < .10$). Um diese Effektstärke der *Beziehungsarbeit* von $\beta = .21$ gegen den β -Fehler abzusichern, würde eine Stichprobengröße von $N = 136$ benötigt werden. Die aufgeklärte Varianz von $R^2 = .512 (p < .01)$ ist auf die Autokorrelation der abhängigen Variablen ($\beta = .63, p < .001$) zurückzuführen (siehe Abbildung 16).

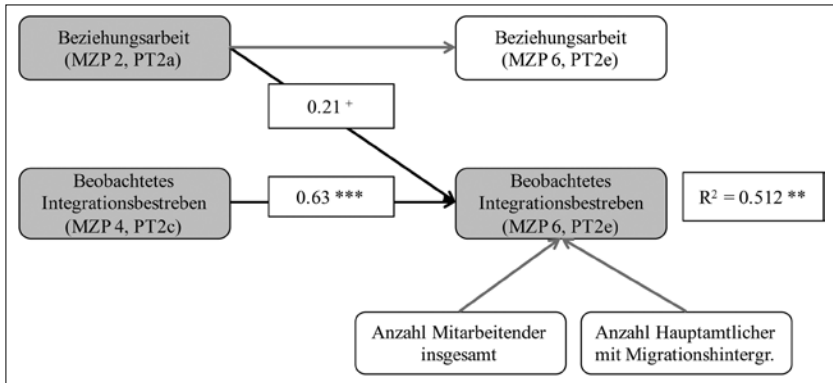


Abbildung 16: Effekt Beziehungsarbeit (MZP 2/4 und 6) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 4
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$; **** $p < .001$; $n = 22$

Werden die durch die Voranalyse identifizierten Kontrollvariablen *Anzahl der Mitarbeitenden insgesamt* sowie die *Anzahl der Hauptamtlichen mit Migrationshintergrund* in die Modellierung aufgenommen, verschwindet der Einfluss der *Beziehungsarbeit* ($\beta = .12$, n. s.). Diese Effektstärke von $\beta = .12$ benötigt zur Absicherung gegen den β -Fehler eine Stichprobengröße von $N = 425$. Die aufgeklärte Varianz von $R^2 = .613$ ist u. a. auf die Autokorrelation ($\beta = .60$, $p < .001$) zurückzuführen. Der Einfluss der *Beziehungsarbeit* auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* wird abgelehnt (siehe Abbildung 17).

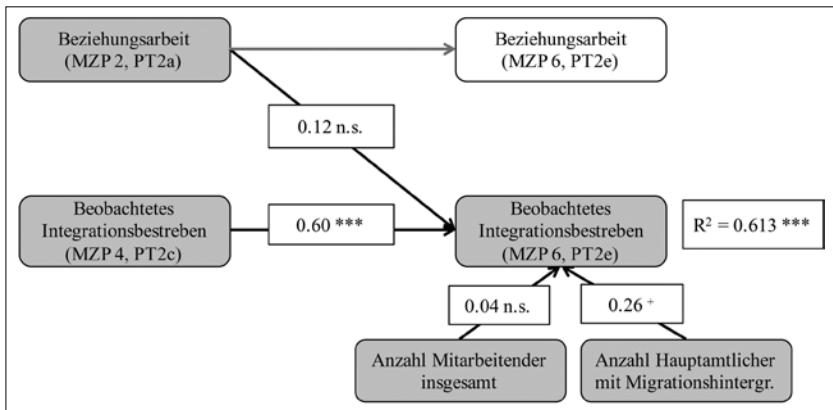


Abbildung 17: Effekt Beziehungsarbeit (MZP 2/4 und 6) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 5
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$; **** $p < .001$; $n = 19$

Wird anschließend die Alternativerklärung des Integrationseffekts auf Grundlage einer linearen Regression getestet, ergibt sich kein signifikanter Einfluss (benötigte Stichprobengröße zur Absicherung gegen den β -Fehler $N = 759$). Die Varianzaufklärung von $R^2 = .412$ ($p < .05$) lässt sich auf die Autokorrelation der *Beziehungsarbeit* zurückführen ($\beta = .61$, $p < .001$) (siehe Abbildung 18). Somit wird der Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* abgelehnt.

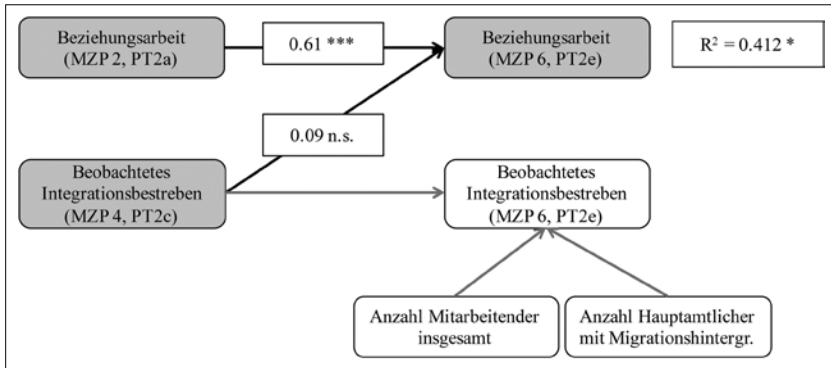


Abbildung 18: Integrationseffekt (MZP 2/4 und 6) – lineares Regressionsmodell 6

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 23$

Im nächsten Schritt wird das Netto-Modell des Kreuz-Pfad-Modells betrachtet. Hier ergeben sich für die Autokorrelationen signifikante Pfade ($\beta = .60$, $p < .001$ bzw. $\beta = .61$, $p < .001$). Die aufgeklärte Varianz von $R^2 = .483$ ($p < .01$) des Effekts der *Beziehungsarbeit* sowie die aufgeklärte Varianz von $R^2 = .483$ ($p < .01$) des Effekts des *Beobachteten Integrationsbestrebens* sind auf die genannten Autokorrelationen zurückzuführen. Alle weiteren Pfade werden nicht bzw. nur auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant. Ein signifikanter Unterschied der Pfade des Effekts der *Beziehungsarbeit* ($\beta = .20$, n. s., $R^2 = .483$, $p < .01$) respektive des *Beobachteten Integrationsbestrebens* ($\beta = .11$, n. s., $R^2 = .401$, $p < .01$) ist nicht gegeben ($z = 0.326$, n. s.) (Lenhard & Lenhard, 2014) (siehe Abbildung 19).

Bei dieser Modellierung sei bereits angemerkt, dass keine zeitgleiche Messung der exogenen Variablen vorliegt (kritische Reflexion siehe Kapitel 7.2).

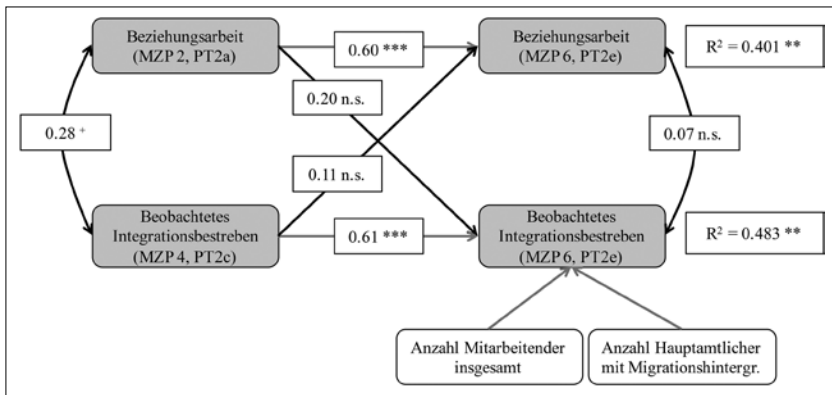


Abbildung 19: Beziehungsarbeit und Integration (MZP 2/4 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 3
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 25$

Werden die Kontrollvariablen in die Modellierung einbezogen, ergeben sich keine grundlegenden Veränderungen. Beide Kontrollvariablen werden im Kreuz-Pfad-Modell nicht signifikant ($\beta = .05, n. s.$ bzw. $\beta = .25, n. s.$) (siehe Abbildung 20).

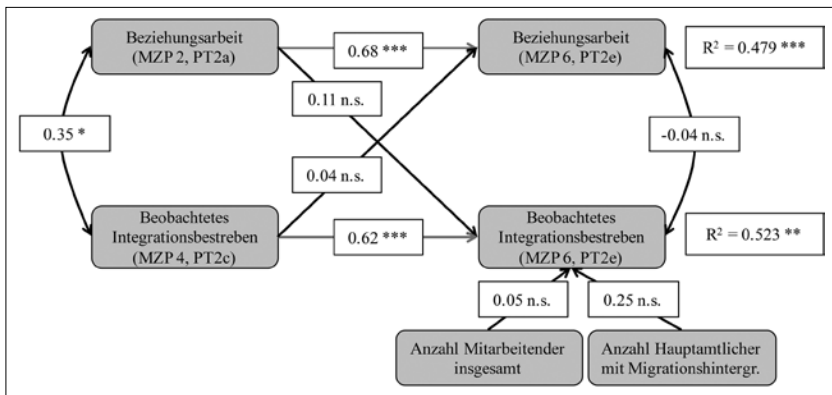


Abbildung 20: Beziehungsarbeit und Integration (MZP 2/4 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 4
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 21$

Reflexion der Kreuz-Pfad-Modelle

Die Annahme der Kausalität kann in dem erfassten Zeitfenster nicht bestätigt werden. Die exogene Variable der *Beziehungsarbeit* (Messzeitpunkt 2, PT2a) wurde zeitlich vor der endogenen Variable des *Beobachteten Integrationsbestrebens* (Messzeitpunkt 4, PT2c) erfasst, sodass die exogenen Variablen über unterschiedlich lange Zeiträume Varianzen der endogenen Variablen aufklären

müssen (Reinders, 2006b, S. 572). Die erfassten Kontrollvariablen ergaben keine signifikanten Effekte ($\beta = .05$, *n. s.* und $\beta = .25$, *n. s.*). Die Autokorrelationen sind in beiden Modellen im Bereich des Akzeptablen ($\beta = .60$, $p < .001$ und $\beta = .68$, $p < .001$). Die Skalenreliabilitäten sind vor dem Hintergrund der Stichprobengröße als noch zufriedenstellend anzusehen (im Bereich von $\alpha = .64$ und $\alpha = .81$).

Interethnischer Kontakt

Werden zunächst die bivariaten Korrelationen zwischen dem *interethnischen Kontakt* und dem *Beobachteten Integrationsbestreben* der heranwachsenden Geflüchteten betrachtet, ergeben sich positive signifikante Zusammenhänge im Querschnitt zum Messzeitpunkt 4 (PT2c) ($r = .53$, $p < .001$) und im Längsschnitt zwischen der unabhängigen Variablen zum Messzeitpunkt 3 (PT2b) und der abhängigen Variablen zum Messzeitpunkt 4 (PT2c) ($r = .42$, $p < .01$) (siehe Tabelle 60).

Da eine zeitgleiche Messung zu allen drei Messzeitpunkten gegeben ist, werden alle Messzeitpunkte im weiteren Verlauf unabhängig ihrer Varianzaufklärung betrachtet.

Tabelle 60: Bivariate Korrelation Interethnischer Kontakt und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment

	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 3 (PT2b)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 4 (PT2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 6 (PT2e)
Interethnischer Kontakt MZP 3 (PT2b)	.03 <i>n. s.</i>	.42 * (Effekt Interethnischer Kontakt)	-.12 <i>n. s.</i> (Effekt Interethnischer Kontakt)
Interethnischer Kontakt MZP 4 (PT2c)	.06 <i>n. s.</i> (Integrationseffekt)	.53 **	.12 <i>n. s.</i> (Effekt Interethnischer Kontakt)
Interethnischer Kontakt MZP 6 (PT2e)	.04 <i>n. s.</i> (Integrationseffekt)	.05 <i>n. s.</i> (Integrationseffekt)	-.22 <i>n. s.</i>
Anmerkungen: <i>n. s.</i> = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$			

Wie bei der bivariaten Korrelation ergibt sich für die lineare Regression ein moderater Einfluss der *interethnischen Kontakte* ($\beta = .41$, $p < .05$). Die lineare Regression klärt knapp 32 Prozent ($p < .05$) der Varianz auf. Der Effekt des *interethnischen Kontaktes* wird somit bestätigt (siehe Abbildung 21).

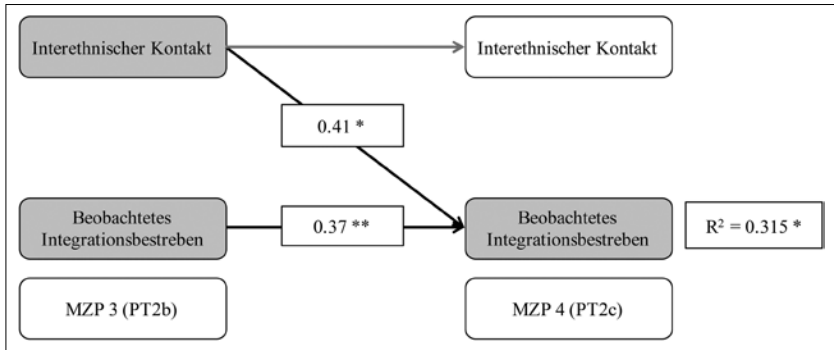


Abbildung 21: Effekt Interethnischer Kontakt (MZIP 3 und 4) – lineares Regressionsmodell 7

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 19$

Der gegenteilige Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* wird anhand der Ergebnisse der linearen Regression abgelehnt. Die 55 Prozent ($p < .001$) aufgeklärte Varianz geht auf die vorhandene Autokorrelation ($\beta = .74$, $p < .001$) zurück (siehe Abbildung 22).

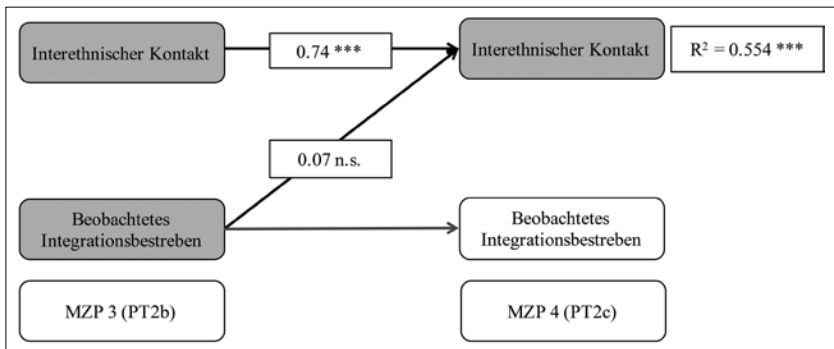


Abbildung 22: Integrationseffekt (MZIP 3 und 4) – lineares Regressionsmodell 8

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 19$

Wird das Gesamtmodell mittels Cross-lagged-panel-Designs berechnet, bleibt der Pfad des *interethnischen Kontaktes* weiterhin bestehen ($\beta = .42$, $p < .01$; $R^2 = .290$, $p < .05$). Die Alternativerklärung des Effekts des *Beobachteten Integrationsbestrebens* kann ausgeschlossen werden ($\beta = .06$, n. s.). Die aufgeklärte Varianz des Effekts des *Beobachteten Integrationsbestrebens* ($R^2 = .536$, $p < .001$) ist auf die bestehende Autokorrelation des interethnischen Kontaktes zurückzuführen ($\beta = .73$, $p < .001$) (siehe Abbildung 23).

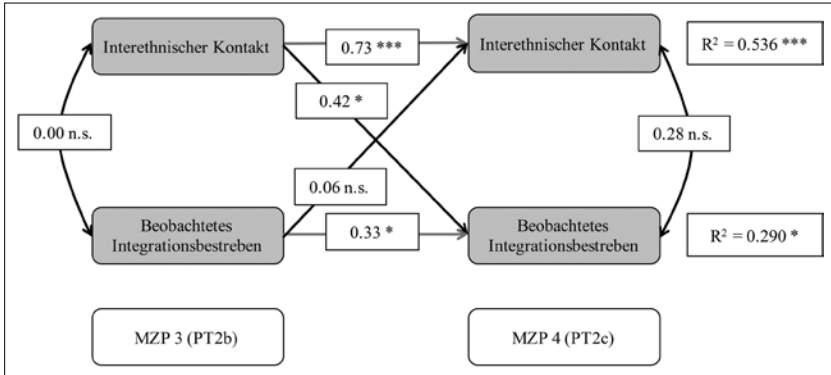


Abbildung 23: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 3 und 4) – Kreuz-Pfad-Modell 5

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$; **** $p < .001$; $n = 25$

Reflexion des Kreuz-Pfad-Modells

Die in dem Modell aufgenommenen Variablen wurden zeitgleich gemessen und weisen vor dem Hintergrund der vorhandenen Fallzahl noch zufriedenstellende Skalensreliabilitäten auf (zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .86$). Beide Autokorrelationen befinden sich im Bereich zwischen $\beta = .33$ und $\beta = .73$, sodass in dem vorliegenden Modell von vorhandenen Variablen ausgegangen werden kann. Des Weiteren wurden mögliche Drittvariablen durch die Voranalyse ausgeschlossen. Demnach kann Kausalität in dem erfassten Zeitfenster angenommen werden.

Wird ein längerer Zeitabschnitt betrachtet, kann die Hypothese des Einflusses des interethnischen Kontaktes mit Kontrollvariablen ($\beta = -.08$, n. s., $R^2 = .125$, n. s.) und ohne ($\beta = -.12$, n. s., $R^2 = .125$, $p < .10$) nicht bestätigt werden (siehe Abbildungen 24 – 26).

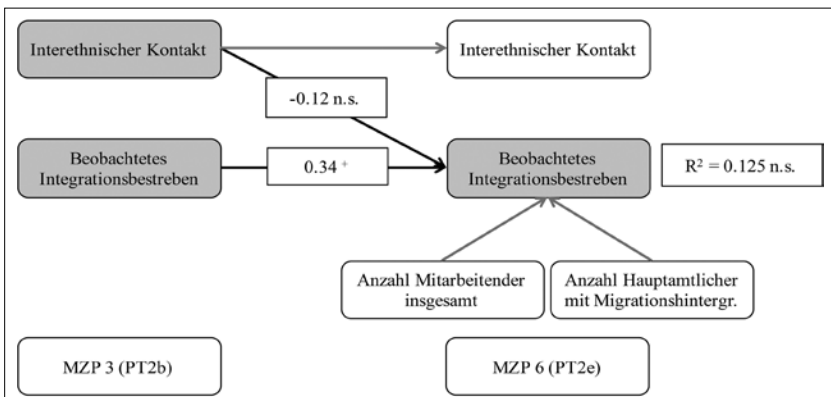


Abbildung 24: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 3 und 6) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 9

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$; **** $p < .001$; $n = 19$

Die Kontrollvariable Anzahl Hauptamtlicher mit Migrationshintergrund zeigt einen signifikanten Einfluss auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* ($\beta = .45, p < .05$) (siehe Abbildung 25).

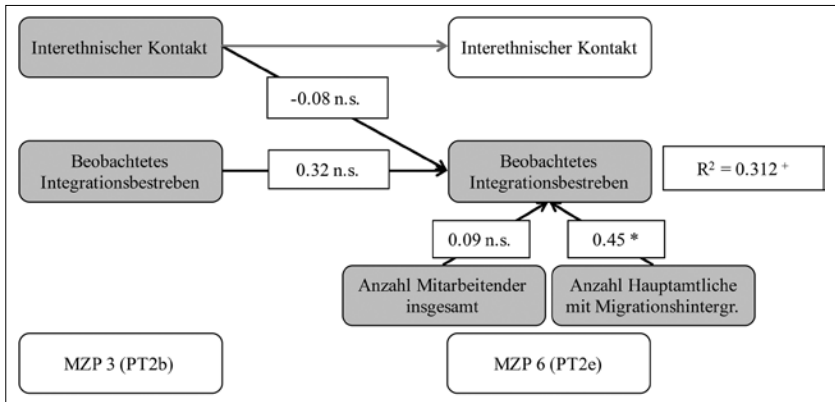


Abbildung 25: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 3 und 6) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 10
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 16$

Der gegenläufige Pfad des Einflusses des *Beobachteten Integrationsbestrebens* wird abgelehnt ($\beta = .04, n. s.$). Die aufgeklärte Varianz von $R^2 = .401$ ($p < .05$) ist auf die Autokorrelation des *interethnischen Kontaktes* zurückzuführen ($\beta = .62, p < .001$) (siehe Abbildung 26).

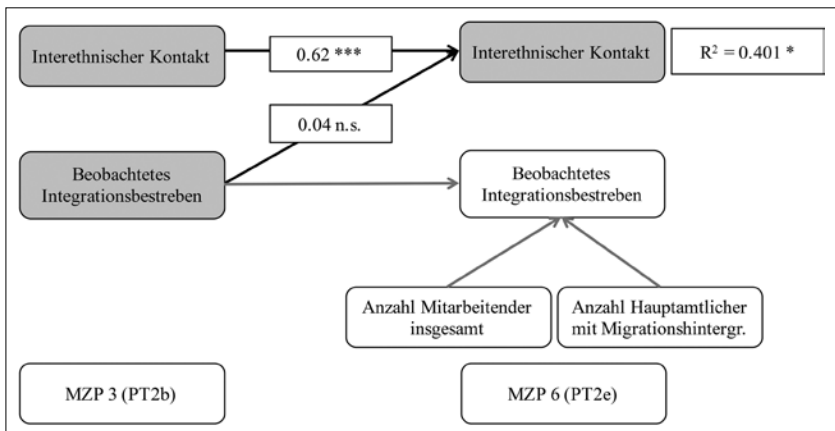


Abbildung 26: Integrationseffekt (MZP 3 und 6) – lineares Regressionsmodell 11
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 17$

Auch bei simultaner Schätzung werden beide Kreuzpfade nicht signifikant. Die aufgeklärte Varianz in Abbildung 27 von $R^2 = .535$ ($p < .05$) ist auf die Autokorrelation des interethnischen Kontaktes ($\beta = .73$, $p < .001$) zurückzuführen. In Abbildung 28 zeigen lediglich die Autokorrelation des interethnischen Kontaktes ($\beta = .68$, $p < .001$) sowie die Kontrollvariable Anzahl Hauptamtlicher mit Migrationshintergrund ($\beta = .49$, $p < .05$) signifikante Pfade auf.

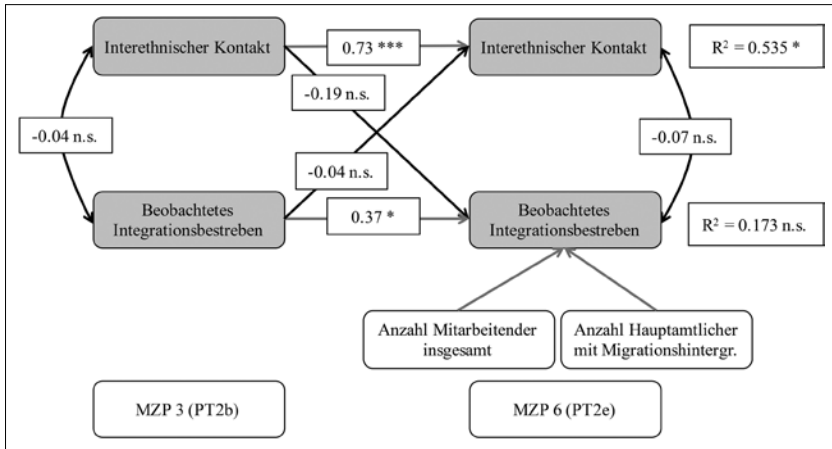


Abbildung 27: Interethnische Kontakte und Integration (MZP 3 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 6
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 24$

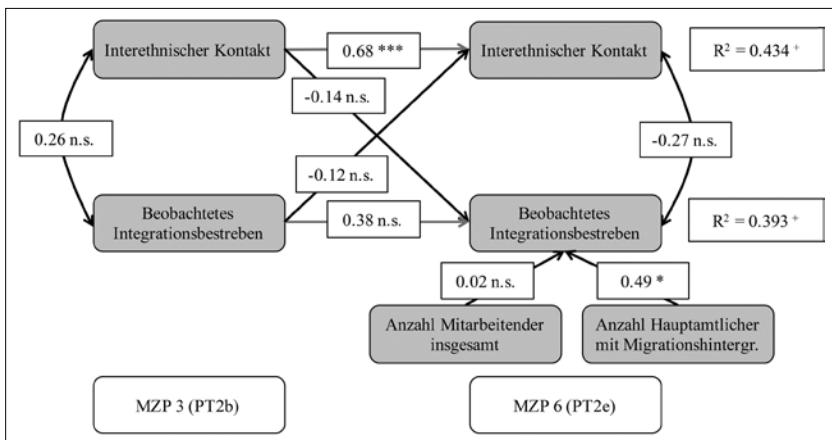


Abbildung 28: Interethnische Kontakte und Integration (MZP 3 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 7
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; * $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 20$

Reflexion des Kreuz-Pfad-Modells

Wird in der Modellierung ein längerer Zeitabschnitt betrachtet, wird die zunächst angenommene Hypothese des kausalen Effekts des interethnischen Kontaktes verworfen. Es wird das Eintreten eines sogenannten ‚cooling-down-Effekts‘ angenommen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Heranwachsenden mit und ohne Migrations- beziehungsweise Fluchterfahrung tendenziell eher nebeneinander als miteinander an dem Projekt teilnehmen. Durch die Voranalyse bestätigte Drittvariablen wurden in das Modell einbezogen, die Skalenreliabilitäten sind für die betrachteten Messzeitpunkte vor dem Hintergrund der Stichprobengröße noch zufriedenstellend (zwischen $\alpha = .64$ und $\alpha = .90$). Die Autokorrelationen befinden sich in einem akzeptablen Bereich (zwischen $\beta = .38$ und $\beta = .68$). Alle Variablen wurden zeitgleich gemessen.

Wird im nächsten Schritt der Zeitabschnitt zwischen dem Messzeitpunkt 4 (PT2c) und 6 (PT2e) zunächst ohne Kontrollvariablen betrachtet, ergibt sich kein signifikanter Einfluss des interethnischen Kontaktes ($\beta = -.30$, n. s.). Die aufgeklärte Varianz von $R^2 = .472$ ($p < .05$) ist auf die Autokorrelation des *Beobachteten Integrationsbestrebens* ($\beta = .79$, $p < .001$) zurückzuführen (siehe Abbildung 29).

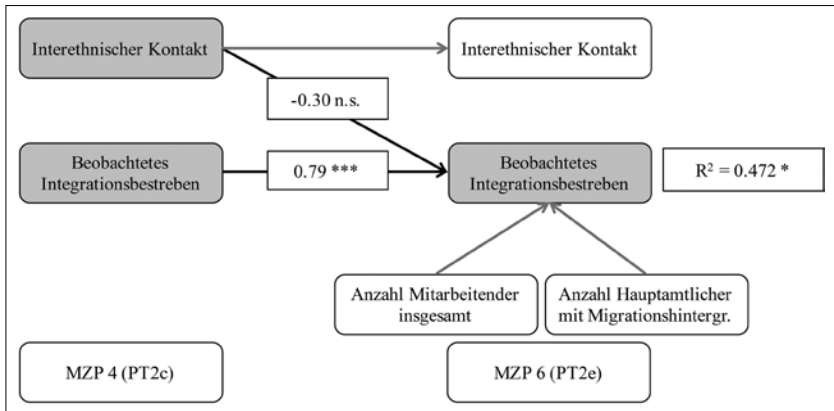


Abbildung 29: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 4 und 6) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 12
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 20$

Der unter Einbezug der Kontrollvariablen signifikant werdende Pfad des Einflusses des *interethnischen Kontaktes* ($\beta = -.36$, $p < .10$) kann als ein kumulierter Effekt aus der Autokorrelation des *Beobachteten Integrationsbestrebens* ($\beta = .81$, $p < .001$) und der Kontrollvariablen der Anzahl Hauptamtlicher mit Migrationshintergrund ($\beta = .32$, $p < .10$) betrachtet werden ($R^2 = .600$, $p < .001$) (siehe Abbildung 30).

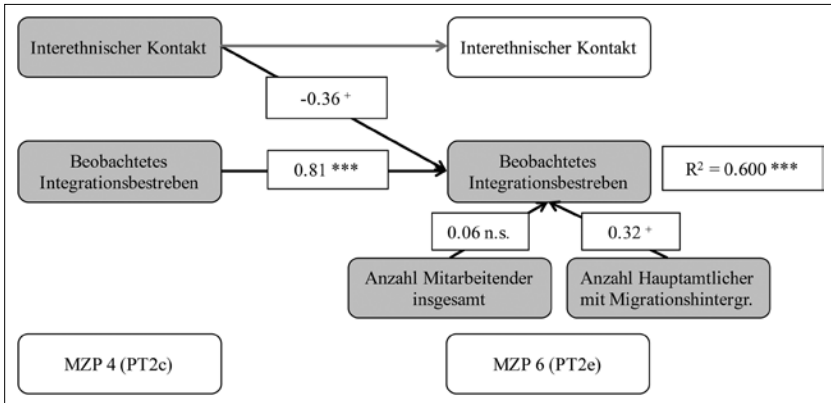


Abbildung 30: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 4 und 6) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 13
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; n = 17

In der linearen Regression erweist sich der Einfluss des *Beobachteten Integrationsbestrebens* als nicht signifikant ($\beta = -.11$, n. s.). Die Varianzaufklärung von fast 73 Prozent ($p < .001$) ist auf die signifikant hohe Autokorrelation des interethnischen Kontaktes von $\beta = .89$ ($p < .001$) zurückzuführen (siehe Abbildung 31).

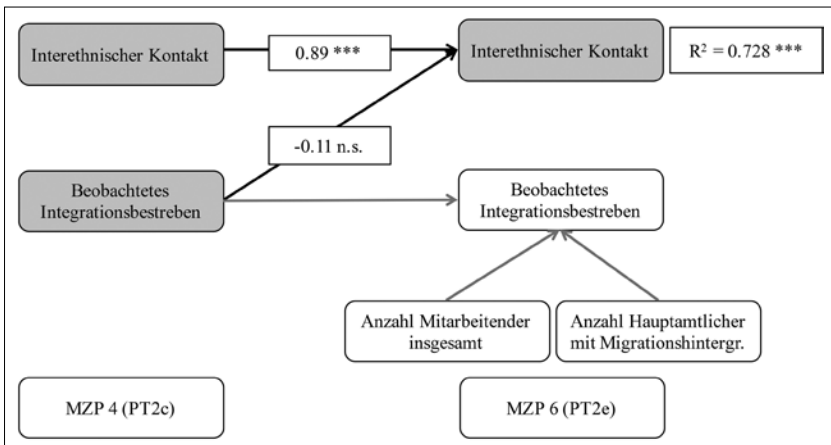


Abbildung 31: Integrationseffekt (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 14
 Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; n = 18

In beiden Kreuz-Pfad-Modellen erweist sich der *interethnische Kontakt* als Quasi-Konstante ($\beta = .95$ $p < .001$ bzw. $\beta = .92$ $p < .001$) (siehe Abbildung 32 und 33).

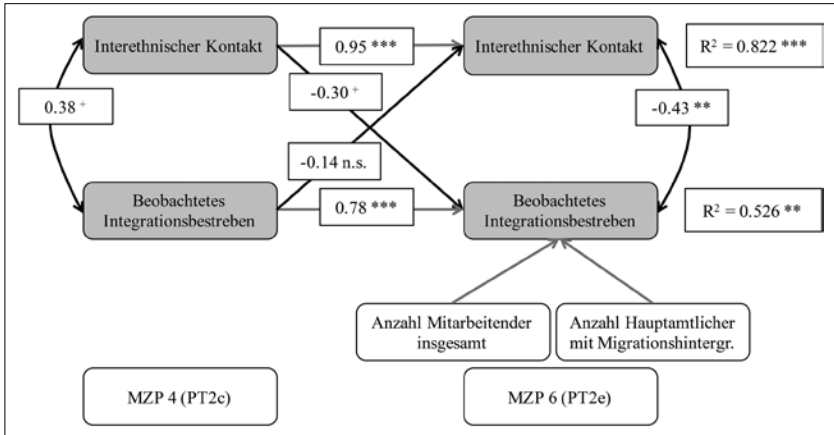


Abbildung 32: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 4 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 8
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 25$

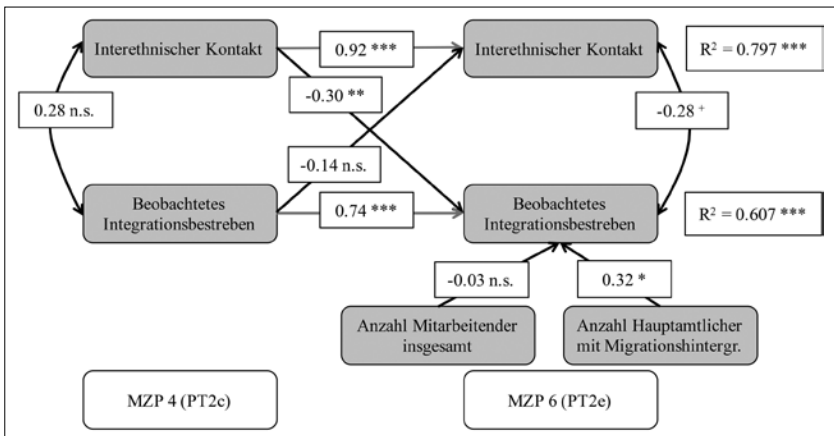


Abbildung 33: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 4 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 9
Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 21$

Reflexion des Kreuz-Pfad-Modells

In der aufgezeigten Kreuz-Pfad-Modellierung wurden alle durch die Voranalyse bestätigten Kontrollvariablen einbezogen. Des Weiteren wurden die Bedingungen der zeitgleichen Messung der Variablen sowie der vor dem Hintergrund der Fallzahl noch zufriedenstellenden Skalenreliabilitäten (zwischen $\alpha = .64$ und $\alpha = .90$) eingehalten. Jedoch sind diese Modelle durch die vorhandene Quasi-Konstante des *interethnischen Kontaktes* ($\beta = .95, p < .001$ beziehungsweise $\beta = .92, p < .001$) nicht interpretierbar.

Supervision

Durch die dichotome Variable der *Supervision* findet die Betrachtung der bivariaten Korrelationen auf Grundlage des Kendalls Tau-Korrelationskoeffizienten statt. Es konnten keine korrelativen Zusammenhänge zwischen *Supervision* und dem *Beobachteten Integrationsbestreben* gefunden werden (siehe Tabelle 61).

Tabelle 61: Bivariate Korrelation *Supervision* und *Beobachtetes Integrationsbestreben*, Kendalls Tau

	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 4 (PT2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 6 (PT2e)
Supervision MZP 4 (PT2c)	.09 n. s.	-11 n. s. (Effekt <i>Supervision</i>)
Supervision MZP 6 (PT2e)	.02 n. s. (Integrationseffekt)	-.21 n. s.

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Schulungen zur interkulturellen Kompetenz

Auch bei der unabhängigen Variable der *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge auf Grundlage des Kendalls Tau-Korrelationskoeffizienten (siehe Tabelle 62).

Tabelle 62: Bivariate Korrelation *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* und *Beobachtetes Integrationsbestreben*, Kendalls Tau

	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 4 (PT2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 6 (PT2e)
Schulungen zur interkulturellen Kompetenz MZP 4 (PT2c)	-.10 n. s.	.03 n. s. (Effekt <i>Schulungen zur interkulturellen Kompetenz</i>)
Schulungen zur interkulturellen Kompetenz MZP 6 (PT2e)	-.08 n. s. (Integrationseffekt)	-.29 n. s.

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Interkulturelle Öffnung der Institution

Die Betrachtung der bivariaten Korrelationen zwischen der *Interkulturellen Öffnung der Institution* und dem *Beobachteten Integrationsbestreben* zeigt einen moderaten Zusammenhang ($r = .41, p < .05$) (siehe Tabelle 63).

Tabelle 63: Bivariate Korrelation Interkulturelle Öffnung der Institution und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment

	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 4 (PT2c)	Beobachtetes Integrationsbestreben MZP 6 (PT2e)
Interkulturelle Öffnung Institution MZP 4 (PT2c)	.28 ⁺	.41 [*] (Effekt Interkulturelle Öffnung Institution)
Interkulturelle Öffnung Institution MZP 6 (PT2e)	.22 n. s. (Integrationseffekt)	.33 ⁺

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ $p < .10$; ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$

In den linearen Regressionsmodellen verschwindet der zunächst auf Grundlage bivariater Korrelationen bestätigte Einfluss der *Interkulturellen Öffnung der Institution* ($\beta = .21, n. s.$ sowie $\beta = -.05, n. s.$). Die aufgeklärten Varianzen von $R^2 = .497$ ($p < .01$) sowie $R^2 = .579$ ($p < .001$) sind u. a. auf die Autokorrelationen des *Beobachteten Integrationsbestrebens* zurückzuführen ($\beta = .61, p < .01$ sowie $\beta = .64, p < .001$) (siehe Abbildung 34 und 35).

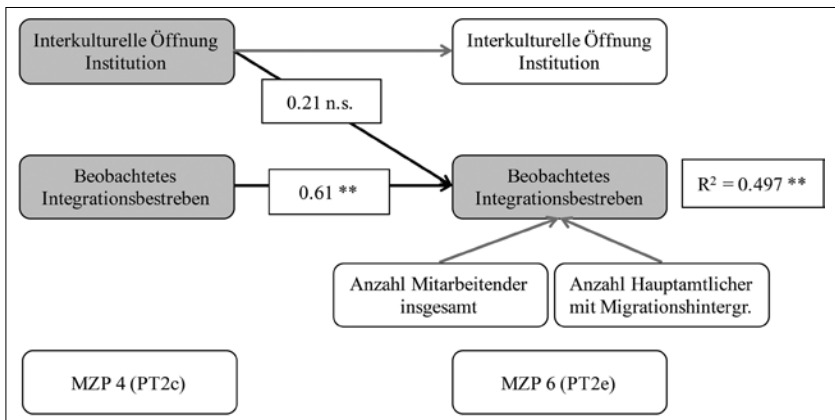


Abbildung 34: Effekt Interkulturelle Öffnung der Institution ohne Kontrollvariablen (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 15

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; ⁺ $p < .10$; ^{*} $p < .05$; ^{**} $p < .01$; ^{***} $p < .001$; $n = 23$

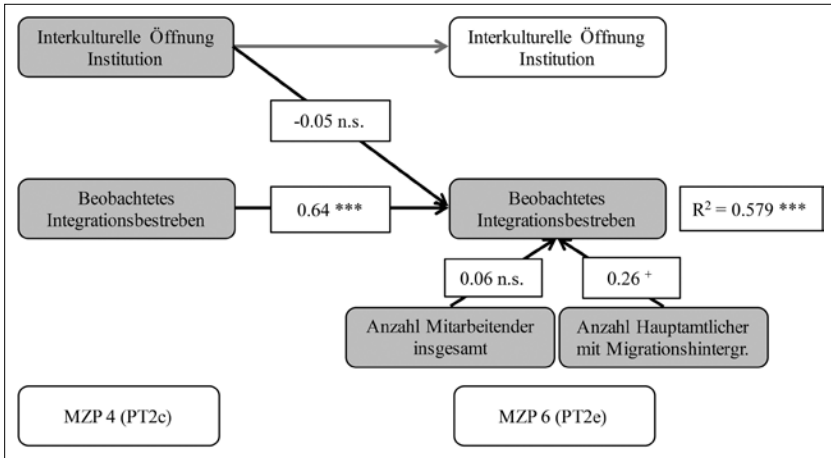


Abbildung 35: Effekt Interkulturelle Öffnung der Institution mit Kontrollvariablen (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 16

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 20$

Auch die Alternativklärung des Effektes des *Beobachteten Integrationsbestrebens* wird mittels linearer Regression abgelehnt ($\beta = -.04$, n. s.). Die Varianzaufklärung von $R^2 = .856$ ($p < .001$) ist auf die Autokorrelation der *interkulturellen Öffnung der Institution* von $\beta = .94$ ($p < .001$) zurückzuführen (siehe Abbildung 36).

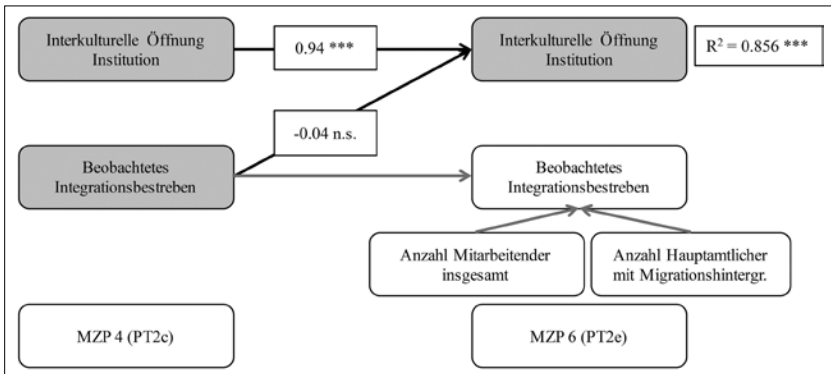


Abbildung 36: Integrationseffekt (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 17

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 20$

Die simultane Schätzung beider Pfade durch die Kreuz-Pfad-Modellierung, zunächst ohne und anschließend mit Kontrollvariablen, bestätigt die bereits dargestellten Ergebnisse der linearen Regressionen der Ablehnung des Effektes der

Interkulturellen Öffnung der Institution ($\beta = .26$, n. s. sowie $\beta = -.08$, n. s.) sowie des Effektes des Beobachteten Integrationsbestrebens ($\beta = -.07$, n. s. sowie $\beta = -.04$, n. s.) (siehe Abbildung 37 und 38).

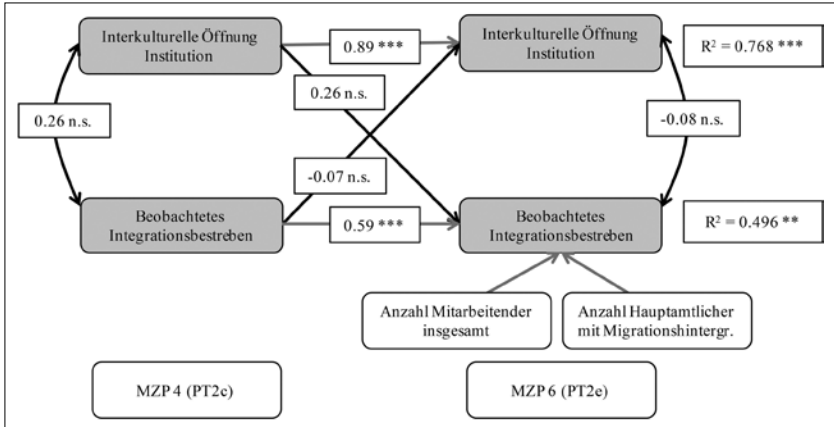


Abbildung 37: Interkulturelle Öffnung der Institution und Integration (MZP 4 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 10

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 25$

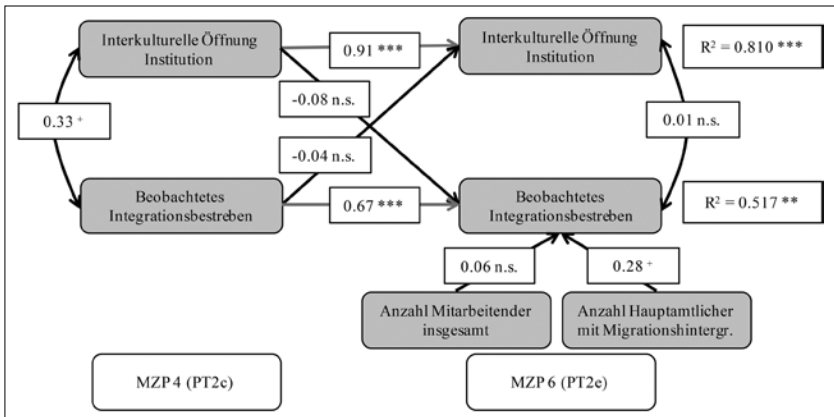


Abbildung 38: Interkulturelle Öffnung der Institution und Integration (MZP 4 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 11

Anmerkungen: n. s. = nicht signifikant; † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; $n = 21$

Reflexion des Kreuz-Pfad-Modells

In dem erfassten Zeitfenster kann die Annahme von Kausalität nicht bestätigt werden. Eine zeitgleiche Erfassung der endogenen und exogenen Variablen ist gegeben. Alle durch die Voranalyse bestätigten Kontrollvariablen wurden in die Modellierung aufgenommen. Darüber hinaus sind die Skalenreliabilitäten der Messungen vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Fallzahl als noch zufriedenstellend einzuschätzen (zwischen $\alpha = .64$ und $\alpha = .81$). Die Variable der *Interkulturellen Öffnung der Institution* weist jedoch hohe Autokorrelationen auf (β zwischen $.84$ bis $.94$), sodass sie vor dem Hintergrund der verbleibenden Restvarianzen als Quasi-Konstante zu interpretieren ist.

5.6.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die qualitative Studie

Mittels Cross-lagged-panel-Designs stand die inferenzstatistische Prüfung des kausalen Einflusses der jeweiligen Gelingensbedingung auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* im Mittelpunkt der vorliegenden quantitativen Längsschnittstudie. Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie und die daraus folgenden Schlussfolgerungen für die qualitative Studie zusammenfassend dargestellt und erste theoretische Erweiterungen vorgenommen. Eine ausführlichere Darstellung sowie die Reflexion der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 7.

Ebene des Individuums

H₁: Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene des Individuums steigt das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden.

Auf der Ebene des Individuums, abgebildet durch die Gelingensbedingung der *Förderung der Sprachpraxis*, konnte mittels Kreuz-Pfad-Modellierung der Einfluss auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* bestätigt werden. Die mögliche Alternativerklärung des Effektes des beobachteten Integrationsbestrebens wurde zurückgewiesen.

Ebene der Interaktion

H₂: Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene der Interaktion steigt das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden.

Auf der Ebene der Interaktion wurden die Gelingensbedingungen der *Elternarbeit*, der *Beziehungsarbeit* sowie die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* als Gelingensbedingungen angenommen. Durch die nicht zufriedenstellende

Skalenreliabilität der Skala *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* konnte nur der Aspekt des *Interethnischen Kontakts* näher betrachtet werden.

Ein kausaler Einfluss kann ausschließlich für die Gelingensbedingung des *Interethnischen Kontaktes* auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* geflüchteter Heranwachsender für den Messzeitpunkt 3 und 4 bestätigt werden. Für alle weiteren Messzeitpunkte kann dies nicht postuliert werden. Der gegenläufige Effekt des *Beobachteten Integrationsbestrebens* auf den *Interethnischen Kontakt* wird für alle Messzeitpunkte abgelehnt.

Die *Elternarbeit* konnte als Gelingensbedingung pädagogischer Integrationsförderung nicht bestätigt werden. Auch wird der gegenläufige Pfad abgelehnt. Eine erste mögliche Interpretation des Ergebnisses für die Gelingensbedingung der *Elternarbeit* kann vor dem Hintergrund der unterschiedlichen generationalen Integrationsgeschwindigkeiten vorgenommen werden. Dieser Aspekt wurde bereits durch weitere Studien betrachtet (McMichael et al., 2011; McQueen, Getz und Bray, 2003; Reinders & Varadi, 2009; Sciarra & Ponterotto, 1991). So kann von einer Umkehr des Eltern-Kind-Verhältnisses ausgegangen werden. Heranwachsende fungieren als Motor der Integration für ihre Eltern.

Als weitere mögliche Erklärung für die (teilweise) Ablehnung des angenommenen Effektes der *Elternarbeit* sowie des *Interethnischen Kontaktes* kann in diesem Kontext das Konzept der losen Kopplung herangezogen werden. Merrens (2006, S. 197) stellt die mögliche Steuerung der einzelnen Systeme seitens des pädagogisch Handelnden innerhalb einer Institution in Frage. Der pädagogisch Handelnde hat demnach nur begrenzten Zugriff auf die einzelnen Systeme in einer Institution. Daraus resultiert, dass nur eine bedingte Einflussnahme auf die *Interethnischen Kontakte* sowie die *Elternarbeit* seitens des pädagogisch Handelnden möglich ist. Pädagogisch Handelnde können Rahmenbedingungen für das In-Kontakt-Treten der teilnehmenden Heranwachsenden mit und ohne Flucht- bzw. Migrationshintergrund sowie für die Teilnahme der Eltern schaffen, den tatsächlichen interethnischen Austausch sowie die aktive Teilnahme der Eltern jedoch nur bedingt steuern. Dies zeigt sich in den Ergebnissen durch die einerseits nicht vorhandene bivariate Korrelation zwischen der *Elternarbeit* und dem *Beobachteten Integrationsbestreben* sowie andererseits durch den nur teilweise bestätigten Effekt des *Interethnischen Kontaktes*.

Der Einfluss der *Beziehungsarbeit* auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* konnte ausschließlich mittels bivariater Korrelation bestätigt werden. Korrelative Zusammenhänge gelten als nicht hinreichend für eine Bestätigung von Kausalität, da als einzige Voraussetzung die zeitliche Vorortung der unabhängigen vor der abhängigen Variablen erfüllt wird (Reinders, 2006b, S. 578). Als Einschränkung des Kreuz-Pfad-Modells ist die zeitlich ungleiche Erfassung der endogenen und exogenen Variablen anzuführen. Die Variable der *Beziehungsarbeit* wurde zeitlich vor dem *Beobachteten Integrationsbestreben* erfasst, sodass die betrachteten Merkmale über unterschiedlich große Zeitabstände Varianz aufklären müssen. Daraus resultiert, dass der Kreuzpfad mit dem längeren Zeitintervall, in diesem Fall die *Beziehungsarbeit*, tendenziell schwächer als der

Kreuzpfad des kürzeren Zeitintervalls, hier das *Beobachtete Integrationsbestreben*, ist (Reinders, 2006b, S. 575) (ausführlichere Reflexion siehe Kapitel 7.2).

Zusammenfassend ergibt sich für die Ebene der Interaktion ein heterogenes Bild. Für keine der aufgrund der Theorie sowie des Forschungsstandes angenommenen Gelingensbedingung kann über den gesamten Zeitraum eine integrationsfördernde Wirkung postuliert werden. Lediglich auf Basis von korrelativen Zusammenhängen ist ein integrationsfördernder Einfluss in Ansätzen zu bestätigen. Ein Fokus der qualitativen Längsschnittstudie wird demnach unter anderem darin liegen, ein Verständnis dafür zu erhalten, warum für einzelne Gelingensbedingungen eine integrationsfördernde Wirkung angenommen werden kann und dies für andere abgelehnt wird (siehe hierzu Kapitel 6).

Ebene der Institution

H₃: Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene der Institution steigt das *Beobachtete Integrationsbestreben* bei den geflüchteten Heranwachsenden.

Auf der Ebene der Institution wurde für die Gelingensbedingungen der *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Niedrigschwelliger Zugang* sowie *Interkulturelle Öffnung der Institution* eine integrationsfördernde Wirkung angenommen. Durch die nicht zufriedenstellende Skalenreliabilität der Skala des *Niedrigschwelligen Zugangs* wurde diese für die Vor- sowie Hauptanalyse ausgeschlossen. Für alle weiteren Gelingensbedingungen konnte mittels Cross-lagged-panel-Designs kein Effekt auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* nachgewiesen werden. Somit kommt es zur Ablehnung der Hypothese H₃.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse zeigt die herangezogene theoretische Fundierung anhand der Theorie pädagogischer Institutionen nach Merken (2006) eine begrenzte theoretische Reichweite. Eine Neuinterpretation der vorliegenden Ergebnisse findet vor dem Hintergrund distaler und proximaler Faktoren statt (Ditton 2000a und 2000b; Scheerens & Bosker, 1997, S. 304f.).

Die Unterscheidung zwischen *distalen* und *proximalen Faktoren* wird vor allem im Bereich der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung verwendet und ist auf Scheerens und Bosker (1997) sowie Ditton (2000a & 2000b) zurückzuführen. In diesem Bereich wird der Frage nach den Merkmalen „guter Schulen“ und ihren Einflüssen auf SchülerInnenenergebnisse nachgegangen. Ditton spricht hier von der „primären Bedeutung proximaler Bedingungsfaktoren“ (Ditton, 2000a, S. 16 sowie 2000b, S. 75). Als proximale Faktoren werden alle Faktoren bezeichnet, die einen direkten bzw. unmittelbaren Einfluss auf das Individuum haben (Ditton, 2000a, S. 16 sowie 2010b, S. 75). Distale Faktoren haben demnach nur einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung des Heranwachsenden.

Während einerseits der direkte Einfluss der proximalen Ebenen durch empirische Daten von Luyten und Snijders (1996), Scheerens und Bosker (1997)

sowie Klieme, Steinert und Hochweber (2010) untermauert wurde (siehe auch Bischof, 2010, S. 42; Gerecht, 2010, S. 63), verweist Brühwiler (2014) andererseits auf die Bedeutung der distalen Ebene als Erleichterungsfaktoren (siehe auch Scheerens, 1997, S. 285):

„Die Bedeutung der übergeordneten Ebene wird vor allem darin gesehen, dass sie den Rahmen für die darunterliegenden Ebenen schafft und dadurch deren Arbeit [der pädagogisch Handelnden] erleichtert“ (Brühwiler, 2014, S. 21).

Obwohl distale und proximale Faktoren primär Anwendung in der Schulforschung gefunden haben, können sie durch die spezifische Betrachtung der Intensität zwischen den angenommenen Ebenen innerhalb einer Institution (Institution, Interaktion sowie Individuum) und dem Individuum auf den vorliegenden Kontext der außerschulischen Bildungsangebote übertragen werden. Dies bedeutet, dass die Ebenen des Individuums sowie der Interaktion den proximalen Faktoren zugeordnet werden. Diese Ebenen stehen in direktem Kontakt zu dem Heranwachsenden mit Fluchterfahrung. Die Ebene der Institution wird den distalen Faktoren zugeordnet. Hier wird von einem indirekten Einfluss ausgegangen.

Wird der Blick auf die (Rang-)Korrelationskoeffizienten dieser Arbeit gelegt, wird erkenntlich, dass tendenziell höhere Korrelationskoeffizienten im Bereich der proximalen Faktoren zu finden sind (zwischen $r = .12$ und $r = .52$). Die Korrelationskoeffizienten bzw. die Kendall'schen Rangkorrelationskoeffizienten der distalen Faktoren liegen hingegen zwischen $\tau = .03$ und $r = .41$. Distale zeigen im Gegensatz zu proximalen Faktoren zudem tendenziell höhere Autokorrelationswerte auf, die als höhere Rangstabilität der Mittelwerte der jeweiligen Gelingensbedingung interpretiert werden (siehe Tabelle 64).

Durch die aufgeführte Erweiterung der Institutionstheorie nach Merrens (2006) und der Hinzunahme distaler und proximaler Faktoren ergibt sich das nachfolgend dargestellte Modell. Die Institutionsebene hat demnach den geringsten Einfluss auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* der geflüchteten Heranwachsenden. Die Ebene des Individuums weist hingegen den stärksten Einfluss auf. Des Weiteren wird ein Einfluss der distalen auf die proximalen Gelingensbedingungen im Sinne einer Erleichterung postuliert (siehe Abbildung 39).

Zur Plausibilität dieser dargestellten Erweiterung des theoretischen Modells wird die qualitative Längsschnittstudie herangezogen. Durch die vorgeschaltete quantitative Längsschnittstudie dient die qualitative Studie als Vertiefungsmodell (Brake, 2011, S. 56). Demnach gilt es unter anderem, der Frage nach der Funktion distaler Gelingensbedingungen nachzugehen sowie auf Grundlage des qualitativen Materials das heterogene Bild der Wirkung der Gelingensbedingungen auf der Ebene der Interaktion besser zu verstehen (siehe Kapitel 6.2).

Tabelle 64: Übersicht quantitativer Ergebnisse kategorisiert nach proximalen und distalen Faktoren

Gelingensbedingung		Hypothese	(Rang-) Korrelationskoeffizienten (Effekt der jeweiligen Gelingensbedingung)	Autokorrelationen der jeweiligen Gelingensbedingung im Kreuz-Pfad-Modell
proximale Faktoren				
Individuum				
Förderung der Sprachpraxis		bestätigt	.52 **	.84 (ohne KV) .63 (mit KV)
Interaktion				
Elternarbeit		verworfen	.13 n.s.	
Beziehungsarbeit		verworfen	.39 *	.60
Interethnischer Kontakt	Messzeitpunkt 3 und 4	bestätigt	.42 *	.73
	Messzeitpunkt 4 und 6	verworfen	.12 n.s.	.95 (ohne KV) .92 (mit KV)
distale Faktoren				
Institution				
Supervision		verworfen	-.11 n.s.	
Schulungen zur interkulturellen Kompetenz		verworfen	.03 n.s.	
Interkulturelle Öffnung der Institution		verworfen	.41 *	.89 (ohne KV) .91 (mit KV)

Anmerkungen: KV = Kontrollvariablen; n.s. = nicht signifikant; * p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

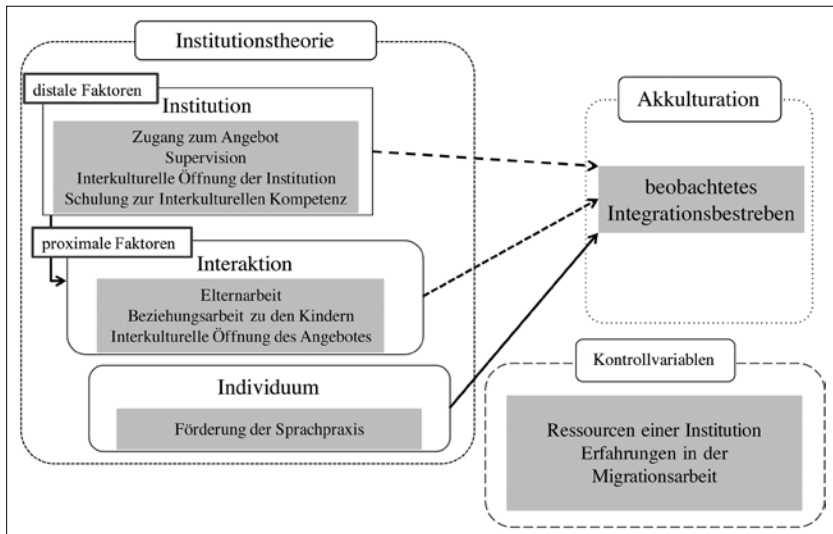


Abbildung 39: Erweiterung des theoretischen Modells (eigene Darstellung)

6 Qualitative Studie

Die wissenschaftliche Begleitstudie des Projektes „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“ unterteilte sich in eine quantitative sowie qualitative Längsschnittstudie. Während der Fokus der quantitativen Studie auf der systematischen Erfassung von Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion und Institution sowie dem *Beobachteten Integrationsbestreben* durch die pädagogisch Handelnden lag, diente die qualitative Längsschnittstudie der Erfassung subjektiver Theorien pädagogischen Handelns. So liegt die Stärke der qualitativen Methodologie darin, dass „sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen [will]“ (Flick, von Kardorff und Steinke, 2009, S. 14). Insofern war die eigentliche Intention der qualitativen Längsschnittstudie die detaillierte Betrachtung der durch Forschungsstand und Theorie angenommenen Gelingensbedingungen hinsichtlich ihrer Umsetzung und Begründung innerhalb der pädagogischen Arbeit sowie die Einschätzung der jeweiligen Gelingensbedingungen im Hinblick auf ihren Integrationsgehalt. Darüber hinaus sollte die qualitative Studie der Identifikation weiterer Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung im Bereich Heranwachsender mit Fluchterfahrung dienen. Demnach lauteten die Fragestellungen für die qualitative Forschung zu Beginn des Forschungsprozesses:

- Allgemeine Fragestellungen auf den Ebenen der Gelingensbedingungen:
 - Welche bereits aus der Forschung erarbeiteten Gelingensbedingungen werden durch die ExpertInneninterviews als relevant für die pädagogische Arbeit vor Ort eingeschätzt?
 - Welche zusätzlichen Gelingensbedingungen lassen sich aus dem Material herausarbeiten?
 - Werden Veränderungen in der Umsetzung der Gelingensbedingungen über die Zeit vorgenommen bzw. welche Umsetzungen erweisen sich als zeitlich stabil?
- Allgemeine Fragestellungen auf der Ebene der Integration:
 - Was konnten die Institutionen im Bereich der Integration bei den Heranwachsenden mit Fluchterfahrung beobachten?
 - Welche Gelingensbedingungen werden von den pädagogisch Handelnden als integrationsfördernd erachtet?

Aufgrund der bereits vorgenommenen Erweiterung des theoretischen Modells durch die quantitative Längsschnittstudie wurde der Fokus der qualitativen Studie jedoch neu ausgerichtet. Ein Ergebnis der quantitativ angelegten Längsschnittstudie ist die Erweiterung des von Merrens (2006) vorgeschlagenen Modells pädagogischer Institutionen durch die Hinzunahme der Unterscheidung zwischen distalen und proximalen Faktoren (Ditton, 2000a & 2000b; Scheerens & Bosker, 1997) und der Erleichterungsfaktoren (Brühwiler, 2014, S. 21; Scheerens, 1997, S. 285). Distale Faktoren weisen nur eine indirekte Wirkung in Bezug auf das beobachtete Integrationsbestreben auf. Proximale Faktoren dagegen haben eine direkte Wirkung. Darüber hinaus wird den institutionellen Gelingensbedingungen die Funktion der Erleichterung zugesprochen. Durch diese theoretische Anpassung liegt der neu ausgerichtete Fokus der qualitativen Längsschnittstudie in der Erklärung des teilweise heterogenen Bildes der quantitativen Längsschnittstudie sowie der Betrachtung der Funktion distaler Gelingensbedingungen vor dem Hintergrund einer möglichen Erleichterung der darunterliegenden Ebenen (eine ausführliche Beschreibung des Erkenntnisinteresses der qualitativen Studie siehe Kapitel 6.2). Durch die Veränderung der Erkenntnisinteressen verlagert sich die vorher angelegte Praxisforschung hin zu einer Grundlagenforschung.

In den nachfolgenden Teilkapiteln findet demnach eine Beschreibung der Stichprobe der qualitativen Längsschnittstudie statt. Daran anschließend wird das veränderte Erkenntnisinteresse der qualitativen Studie ausführlicher erläutert. Zur Beantwortung der vorgestellten Erkenntnisinteressen wurden teilstrukturierte ExpertInneninterviews mit den Projektdurchführenden vor Ort geführt. Methodologisch orientiert sich die vorliegende qualitative Studie an der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996). Sie wird als „eine Methodologie [verstanden,] über [...] soziale Wirklichkeit nachzudenken und sie zu erforschen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. X). Die Vorteile der Methodologie der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin sind die einer gegenstandsverankerten Theorieentwicklung beziehungsweise Theorieerweiterung sowie die Vorannahme theoretischer Sensibilität seitens des Forschenden (Strauss & Corbin, 1996, S. 7; Strübing, 2013, S. 127). „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Quellen für solche theoretische Sensibilität liegen in der Literaturrecherche, den beruflichen und persönlichen Erfahrungen sowie in dem Forschungsprozess selbst. In dieser Forschungsarbeit werden Gelingensbedingungen sowie die Unterscheidung proximaler und distaler Faktoren als heuristische Konzepte angesehen, „die wie Linsen wirken, durch die Forschende Sachverhalte und Phänomene ihres Forschungsfeldes besser sehen können“ (Kelle, 2011, S. 250). Anschlussfähig an die Methodologie der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) ist die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2016), die als Grundlage für die Auswertung des qualitativen Materials dient. Auf Grundlage dieser inhaltsanalytischen Auswertung werden die Ergebnisse beider Erkenntnisinteressen der qualitativen Längsschnittstudie vorgestellt.

6.1 Stichprobenbeschreibung

Die qualitative Stichprobe wurde auf Grundlage aller teilnehmenden Institutionen an der wissenschaftlichen Begleitstudie gezogen. Hierbei wurde eine kriteriengesteuerte Fallauswahl vor dem Hintergrund theoretisch bedeutsamer Merkmalskombinationen durchgeführt (Kelle & Kluge, 2010, S. 43; Merkens, 2009; Yin, 2006, S. 44). Ziel war die maximale Varianz des Untersuchungsfelds sowie die Befragung derjenigen Institutionen, von denen ein größtmöglicher Erkenntnisgewinn aufgrund der ausgewählten Kriterien erwartet wurde (Kelle & Kluge, 2010, S. 52; Patton, 2002, S. 238).

Die hierfür leitenden Kriterien waren der Projektstand, die gemeisterten Herausforderungen sowie die Institutionsform. Diese Merkmale wurden aufgrund des ersten Netzwerktreffens der geförderten Institutionen erfasst.

- *Projektstand*: Hierbei wurde in den Blick genommen, in welcher Projektphase sich die jeweiligen Projekte befanden. Es wurde ein spezifischer Fokus auf Projekte gelegt, die sich bereits in der Anfangsphase der Projektumsetzung ($n = 9$) oder in der wiederholten Praxis ($n = 4$) befanden. Hierdurch sollte auf erste Erfahrungen in der pädagogischen Praxis vor Ort zurückgegriffen werden.
- *Herausforderungen*: Genannte Herausforderungen beim ersten Netzwerktreffen waren unter anderem Erreichbarkeit und Zugang zu den Teilnehmenden, der Aufbau von Kooperationen und Netzwerken, die Fluktuation der heranwachsenden Geflüchteten und Ehrenamtsgewinnung beziehungsweise -management. Hier wurde insbesondere eine Heterogenität der genannten Herausforderungen hinsichtlich der befragten Institutionen angestrebt.
- *Institutionsform*: Weiterhin wurde eine möglichst breite Varianz innerhalb der Institutionsform forciert. Institutionsformen waren unter anderem Vereine, kommunale Einrichtungen sowie verschiedene Organisationsformen gemeinnütziger Träger wie gGmbH, Stiftung oder Vereine.

Die Gesamtstichprobe der qualitativen Längsschnittstudie umfasst eine Stichprobengröße von elf Institutionen mit insgesamt 22 Interviews. Demnach wurden pro Messzeitpunkt jeweils elf Interviews geführt. Zwei zusätzliche Interviews wurden beim ersten Messzeitpunkt erhoben, jedoch durch Krankheit beziehungsweise Beendigung des Projektes nicht längsschnittlich erfasst.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt lagen ungefähr 11 bis 13 Monate (Erhebungszeitraum Messzeitpunkt 1: 19.09.2016 – 06.10.2016; Messzeitpunkt 2: 18.09.2017 – 13.10.2017). Die Messzeitpunkte für die qualitativen Interviews wurden so gelegt, dass bereits eine Konsolidierung innerhalb der Projekte stattfinden konnte, jedoch das Projektende erst nach dem zweiten Messzeitpunkt lag (siehe Tabelle 65).

Tabelle 65: Qualitatives Untersuchungsdesign

	Nov. '15	Mai '16	Juli '16	Sept. '16	Okt. '16	Jan. '17	März '17	Sept. '17	Okt. '17	Nov. '17
ExpertInneninterviews				X				X		

6.2 Zentrale Erkenntnisinteressen für die qualitative Studie

Wie bereits verdeutlicht, sollte die qualitative Studie der Erweiterung und Präzisierung theoretisch angenommener Gelingensbedingungen dienen. Durch die bereits veränderte theoretische Fundierung und die Erweiterung des untersuchungsleitenden Modells erhält die qualitative Studie im Rahmen dieser Arbeit einen neuen Erkenntnisfokus. Auf der einen Seite dient sie der Erklärung des teilweise heterogenen Ergebnisses der quantitativen Längsschnittstudie. Insbesondere auf den Ebenen der Interaktion und Institution konnte für keine der angenommenen Gelingensbedingungen die integrationsfördernde Wirkung vollständig bestätigt werden. Auf der anderen Seite liegt der Fokus auf der Betrachtung der Erleichterungsfunktion distaler Faktoren, die bislang in der vorliegenden Studie nicht untersucht wurde.

- *Erkenntnisinteresse 1: Tieferes Verständnis proximaler und distaler Gelingensbedingungen im Hinblick auf die heterogenen Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie.*

Obwohl Forschungsstand und Theorie bei allen formulierten Gelingensbedingungen eine integrationsfördernde Wirkung postulieren, konnte diese nur einzeln und überwiegend für proximale Gelingensbedingungen nachgewiesen werden (siehe Kapitel 5.6.3). Die Intention des ersten Erkenntnisinteresses liegt hierbei in dem Verstehen der Wirkung und der Bedingungen insbesondere der Gelingensbedingungen der Ebene der Interaktion (*Elternarbeit, Beziehungsarbeit, Interkulturelle Öffnung des Angebotes*) sowie aller institutionellen Gelingensbedingungen (*Supervision, Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, Niedrigschwelliger Zugang sowie Interkulturelle Öffnung der Institution*).

- *Erkenntnisinteresse 2: Welche Funktion kann den distalen Faktoren (Supervision, Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, Niedrigschwelliger Zugang sowie Interkulturelle Öffnung der Institution) für die pädagogische Arbeit mit heranwachsenden Geflüchteten zugesprochen werden?*

In dem Bereich der Institutionsebene beziehungsweise der distalen Faktoren konnte durch die quantitative Längsschnittstudie keine integrationsfördernde

Wirkung nachgewiesen werden. Eine erste theoretische Vorbereitung durch Scheerens (1997) sowie Brühlwiler (2014) ermöglicht es jedoch, den distalen Faktoren die Funktion der Erleichterung zuzusprechen. Es wird angenommen, dass distale Faktoren das pädagogische Handeln auf den darunterliegenden Ebenen, wie beispielsweise der Interaktion, erleichtern. Dieser Aspekt wurde in der quantitativen Längsschnittstudie nicht untersucht und wird durch die qualitative Studie vertiefend betrachtet.

6.3 ExpertInneninterviews

Als Grundlage zur Beantwortung dieser Erkenntnisinteressen wurden ExpertInneninterviews geführt. Das ExpertInneninterview ist als eine Form der leitfadengestützten Interviews zu verstehen. Das Spezifische dieser qualitativen Erhebungsmethode ist die Rolle der Befragten. Hierbei stehen diese nicht als Person mit ihren individuellen Biografien im Mittelpunkt der Analyse, sondern deren institutionelle Expertise und Wissen in Bezug auf die Projektumsetzung sowie des pädagogischen Handelns vor Ort. Somit gelten die Befragten als Repräsentanten der jeweiligen Institution (Kaiser, 2014, S. 36; Meuser & Nagel, 1991, S. 442).

Die Definition des Expertenbegriffs, wie sie in der vorliegenden Studie vorgenommen wird, folgt einer konstruktivistischen Begriffsbestimmung, wie sie bei Bogner und Menz (2009, S. 68f.) eingeführt wird. Die Definition der ExpertInnen sowie die Zuschreibung, wer als ExpertIn und somit als relevant zu Befragende in den Fokus für das Forschungsvorhaben rückt, erfolgt durch den Forschenden selbst (Bogner, Littig und Menz, 2014, S. 11; Kaiser, 2014, S. 39). ExpertInnen sind in dieser vorliegenden Arbeit Personen, die über das spezifische Wissen der Projektumsetzung verfügen sowie als pädagogisch Handelnde vor Ort agieren. Dieses vorhandene Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es „in besonderer Weise praxiswirksam und damit orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure wird“ (Bogner et al., 2014, S. 13f.). Dieses Wissen ist nicht jedem unweigerlich zugänglich und dient als Kennzeichen für die ExpertInnen (Meuser & Nagel, 2009, S. 37; Strübing, 2013, S. 96).

In Bezug auf die Methode des ExpertInneninterviews unterscheidet Bogner et al. (2014, S. 22–25) drei Formen: explorativ, systematisierend und theoriegenerierend. Für diese Studie ist vor allem die Form des systematisierenden ExpertInneninterviews von Relevanz. Besonderes Kennzeichen dieser Interviewform ist neben dem Leitfaden das bereits vorhandene Vorwissen der Interviewführenden. Durch die vorhergehende Erarbeitung der Theorie und des Forschungsstandes werden vorab Fragen für das Interview festgelegt und eine mögliche Reihenfolge definiert. Der Leitfaden dient im Verlauf des Interviews einerseits der Strukturierung der Interviews sowie andererseits der systematischen Abfrage vorformulierter Fragekomplexe (Bogner et al., 2014, S. 24f.; Friebertshäuser &

Langer, 2010, S. 439; Kaiser, 2014, S. 31–35 sowie 52). Eine mögliche Leitfadensbürokratie, wie von Hopf (1978) ausführlich beschrieben, sollte vermieden und das qualitative Gütekriterium der Offenheit bezüglich neuer Thematiken, die durch den Befragten angesprochen werden, nicht verletzt werden (Kuckartz, 2016, S. 55; Reinders & Ditton, 2015, S. 54).

Da bei dem systematisierenden ExpertInneninterview das explizite Wissen des Befragten im Vordergrund steht und nicht unweigerlich weitere rekonstruktive Analyseschritte durchgeführt werden müssen, bietet sich für die Auswertung dieser Erhebungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016), angelehnt an die Methodologie der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), an (siehe Kapitel 6.6) (Bogner et al., 2014, S. 25).

6.4 Leitfaden

Die qualitative Studie sollte der Detaillierung und Erweiterung des zunächst angenommenen theoretischen Modells dienen. Durch die wissenschaftliche Begleitstudie wurden quantitative sowie qualitative Daten parallel erhoben, sodass keine Anpassung der Leitfäden aufgrund der quantitativen Ergebnisse stattfinden konnte. Die Leitfäden wurden so konstruiert, dass vor allem subjektive Theorien über die theoretisch angenommenen Gelingensbedingungen erfasst sowie weitere von dem Befragten eingebrachte Gelingensbedingungen hinzugefügt werden konnten. Der durch die quantitative Längsschnittstudie neu eingeführte Aspekt möglicher Erleichterungsfaktoren wurde nicht explizit erfasst. Der Aufbau des Leitfadens orientierte sich an allgemeinen Kriterien der Leitfadenskonstruktion und bestand aus den Abschnitten der Einstiegsphase, des Warm-ups, des Hauptteils sowie Ausklangs. Für die veränderten Erkenntnisinteressen sind vor allem folgende Aspekte des Leitfadens für die vorliegende Studie relevant.

In der *Warm-up-Phase* wurden zum Messzeitpunkt 1 der qualitativen Studie die Themenbereiche Projekt- und Tätigkeitsbeschreibung, Praxiserfahrungen sowie eine erste Reflexion des Projektes erfasst (*Beispiel: Wenn Sie an Ihr Projekt denken und an die Erfahrungen, die Sie in Ihrem Projekt bereits gemacht haben: Was denken Sie, sind wichtige Punkte in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund?*). Zum zweiten Messzeitpunkt der qualitativen Längsschnittstudie wurde erneut nach den Praxiserfahrungen sowie der Reflexion gefragt. Hier lag jedoch darüber hinaus der Schwerpunkt auf Veränderungen innerhalb des Projektes (*Beispiel inkl. möglicher Ad-hoc-Fragen: In welchen Bereichen wurden Ihrer Meinung nach Veränderungen in Ihrem Projekt getätigt? Wie kam es hierzu? Warum haben Sie hier Veränderungen vorgenommen? Welche Auswirkungen hatten diese Veränderungen auf Ihre Arbeit vor Ort?*). Durch diese Projekt- und Tätigkeitsbeschreibungen zu beiden Messzeitpunkten

konnten insbesondere die Merkmale der Proximalität bzw. Distalität der jeweiligen Institutionen analysiert sowie unterschiedliche Handlungslogiken der pädagogischen Arbeit identifiziert werden. Die Merkmale der Proximalität sowie Distalität dienen als Ausprägungen des Merkmalsraumes der aufgestellten Typologie (siehe Kapitel 6.7).

Der *Hauptteil* des ExpertInneninterviews befasste sich zu beiden Messzeitpunkten mit Gelingensbedingungen pädagogischen Handelns und diente der Analyse von Erleichterungsfaktoren. Zum Messzeitpunkt 1 wurde jeweils nach der Beschreibung, Begründung sowie nach möglichen Beispielen zu der Umsetzung der jeweiligen Gelingensbedingung gefragt. Während zum Messzeitpunkt 1 noch sehr allgemein Gelingensbedingungen auf den jeweiligen Ebenen abgefragt wurden, wurde zum Messzeitpunkt 2 jeweils auf die genannten Gelingensbedingungen des ersten Messzeitpunkts eingegangen. Hierbei standen die retrospektive Bewertung der Gelingensbedingung, Beschreibung und Begründung zeitlicher Veränderungen sowie die Auswirkungen dieser durchgeführten Veränderungen für das pädagogische Handeln im Vordergrund (*Beispiel: Im Bereich der Interaktion zwischen dem Individuum und den pädagogisch Handelnden nannten Sie uns folgende Gelingensbedingung: (Hier wurde die Gelingensbedingung eingefügt, welche zum ersten Messzeitpunkt genannt wurde). Inwieweit sehen Sie diese immer noch als eine wichtige Rahmenbedingung an?*).

Ein weiterer Baustein des Interviewhauptteils war die Erfassung der Integration bzw. des *Beobachteten Integrationsbestrebens*. Zum Messzeitpunkt 1 wurde hier nach dem vorhandenen Integrationsverständnis der Institution sowie nach einer Einschätzung der Relevanz der Gelingensbedingungen für das *Beobachtete Integrationsbestreben* heranwachsender Geflüchteter gefragt (*Beispiel: In Bezug auf bereits genannte Gelingensbedingungen: Welche finden Sie im Kontext der Integration von Kindern mit Fluchterfahrung besonders wichtig?*). Zum Messzeitpunkt 2 stand die vollzogene und beobachtete Entwicklung von Sprache, sozialer Integration sowie die Lebensweise und das Wohlbefinden der geflüchteten Heranwachsenden im Mittelpunkt. Auch hier wurde eine Bewertung der Gelingensbedingungen bezüglich der Integrationsförderung erbeten.

Zum *Ausklang* der Interviews hatten die Befragten die Möglichkeit, das Interview zu bilanzieren sowie weitere Themen anzusprechen, die bislang noch nicht thematisiert wurden.

6.5 Durchführung der ExpertInneninterviews

Im Fokus dieses Teilkapitels steht die Beschreibung der Durchführung sowie die Reflexion der Entstehungssituation des qualitativen Materials.

Bereits zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitstudie wurden alle Institutionen bezüglich der Durchführung der ExpertInneninterviews informiert. 13

Institutionen wurden auf Grundlage einer kriteriengeleiteten Stichprobenziehung für die ExpertInneninterviews ausgewählt (siehe Kapitel 6.1).

Zum ersten Messzeitpunkt wurden die Interviews von insgesamt vier InterviewerInnen durchgeführt. Alle InterviewerInnen erhielten im Vorfeld eine InterviewerInnenschulung und hatten die Möglichkeit, anhand eines Pretests den erstellten Leitfaden zu üben. Hierdurch konnten erste Unsicherheiten in der Handhabung des Leitfadens beseitigt werden (Reinders, 2016b, S. 176). Alle Gespräche wurden in den jeweiligen Institutionen oder an einem von dem Befragten ausgewählten Ort durchgeführt. Die ExpertInneninterviews wurden entweder allein mit dem Projektdurchführenden ($n = 9$) oder mit einer weiteren im Projekt involvierten Person erfasst ($n = 3$). Lediglich ein Interview wurde mit insgesamt drei Personen realisiert. Bei Terminvereinbarung wurde um einen ruhigen Raum gebeten, um mögliche Störungen in der Interviewaufzeichnung zu vermeiden (Reinders, 2016b, S. 184).

Der zweite Messzeitpunkt wurde von insgesamt drei Interviewerinnen erhoben. Dabei führte eine Interviewerin zum Messzeitpunkt 1 und 2 bei teilweise den gleichen Institutionen die Interviews durch. Auch beim zweiten Messzeitpunkt konnten eine Interviewerinnenschulung sowie ein Pretest realisiert werden. Insgesamt konnte bei zwei Interviews aufgrund der Beendigung eines Projekts sowie der Erkrankung eines Projektdurchführenden kein zweiter Messzeitpunkt erfasst werden, sodass sich die Stichprobe im Längsschnitt auf elf Institutionen reduzierte (Drop-out von 16 %). Von diesen elf Interviews wurde ein Interview in Tandem mit Projektdurchführenden und einer in dem Projekt involvierten Person absolviert. Aufgrund einer Neueinstellung wurde ein Interview mit einer Person realisiert, die zum ersten Messzeitpunkt nicht an dem ExpertInneninterview teilgenommen hatte. Neun Interviews konnten mit denselben Personen zu Messzeitpunkt 1 und 2 durchgeführt werden.

Nach der jeweiligen Erfassung aller Interviews wurde ein Transkriptionskopf sowie ein Postskriptum von dem Interviewführenden erstellt. Der Transkriptionskopf enthält allgemeine Angaben wie Datum und Dauer des Interviews, anonymisierter Name sowie soziodemographische Angaben des Befragten. Das Postskriptum dient der Reflexion des Interviews, der Darstellung der Interviewsituation sowie der Beschreibung möglicher Besonderheiten während des Interviews (Kuckartz, 2016, S. 204).

Alle Interviews wurden nach vorheriger Einwilligung durch den Interviewten mit einem professionellen Aufnahmegerät aufgenommen und nachträglich anonymisiert.

Die Dauer der Interviews lag bei beiden Messzeitpunkten im Durchschnitt bei über einer Stunde (1. Messzeitpunkt: 1:04h und 2. Messzeitpunkt: 1:09h). Eine größere Varianz ist beim Messzeitpunkt 1 zu erkennen. Dies lässt sich mit dem noch offeneren gestalteten Leitfaden zum ersten Messzeitpunkt erklären. Die Interviews zum Messzeitpunkt 2 waren hingegen tendenziell länger. Gründe hierfür liegen in der zusätzlichen retrospektiven Bewertung sowie der expliziten Frage nach zeitlichen Veränderungen der Gelingensbedingungen (siehe Tabelle 66).

Tabelle 66: Übersicht Dauer ExpertInneninterviews

	1. Messzeitpunkt	2. Messzeitpunkt
Min	0:47h	0:55h
Max	1:41h	1:28h
Durchschnitt	1:04h	1:09h

6.6 Auswertungsstrategien

In diesem Teilkapitel werden einerseits die vorbereitenden Schritte der Transkription und Segmentierung für die Auswertung vorgestellt sowie andererseits die Auswertungsstrategien der qualitativen Längsschnittstudie erörtert.

Nach der jeweiligen Interviewerhebung zum Messzeitpunkt 1 und 2 wurden die ExpertInneninterviews transkribiert. In der Regel wurde dies von dem Interviewführenden selbst durchgeführt. Als Transkriptionshilfe wurde entweder die Software easytranscript oder f5 herangezogen. Beide Softwares unterscheiden sich unwesentlich. Alle Transkriptionen wurden auf Grundlage desselben Notationssystems durchgeführt.

Das für die Transkription beider Messzeitpunkte verwendete Notationssystem bestand aus den folgenden Elementen:

- (lachen) = Lachen der InterviewerInnen oder des Interviewten
- mhm (verneinend) = Ablehnung
- mhm (bejahend) = Befürwortungen
- (..) = kurze Pause
- (...) = längere Pause
- (unverständlich) = Wörter oder Textpassagen, die auf Grundlage der Audio-datei nicht verstanden werden
- (Störung) = das Interview wurde zum Beispiel durch das Klingeln eines Telefons gestört
- - = Satz oder Wort unvollständig, Abbruch des Redeflusses
- ‚ ‚ = wörtliche Rede innerhalb des Interviews

Zur Vereinheitlichung der Transkripte und der Verbesserung möglicher Flüchtigkeitsfehler wurden anschließend alle Audiodateien von einer Person angehört und parallel alle Transkripte nochmals gelesen. Das Transkript versucht somit eine möglichst genaue Abbildung des Gesagten beziehungsweise der Tonbandaufnahme darzustellen, ohne diese in Gänze zu ersetzen (Kowal & O'Connell, 2009; Reinders, 2016b).

Für die wörtliche Transkription wurde auf die Standardorthographie zurückgegriffen. Sie ist neben der literarischen und phonetischen Umschrift sowie

dem eye dialect eine mögliche Verschriftlichungsform. Der Vorteil der Standardorthografie liegt in der relativ leichten Transkription sowie der einfacheren Lesbarkeit gegenüber anderen Formen. Bei dieser Verschriftlichungsform werden vorhandene Dialekte vernachlässigt und das Gesprochene an das Hochdeutsche angepasst (Kowal & O'Connell, 2009, S. 441; Langer, 2010, S. 518). Im Hinblick auf die spätere Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, die den Fokus auf die Interpretation des manifesten sowie latenten Sinngeltes legt, bietet sich insbesondere diese Verschriftlichungsform an (Kowal & O'Connell, 2009, S. 444; Langer, 2010, S. 515; Meuser & Nagel, 1991, S. 455; Strübing, 2013, S. 106).

Nach der Transkription wurden alle Transkripte von einer Person segmentiert. Ein Segment stellt für die weitere Auswertung eine inhaltliche Codiereinheit dar (Kuckartz, 2016, S. 41; Schreier, 2013, S. 258f.). Grundlegend für das Segmentieren waren Aspekte der Explikation pädagogischen Handelns, der sprachlichen Beendigung einer beschriebenen Handlung sowie der Wechsel von handelnden AkteurInnen innerhalb des Gesagten. Als Orientierung wurde hierbei auf formale Verknüpfungsworte (wie beispielsweise und, dann, hingegen) sowie Markieren der zeitlichen Abfolge (zum Beispiel plötzlich, anschließend, als nächstes) geachtet (Schütze, 1984, S. 79; Tiefel, 2002, S. 364). Des Weiteren wurde bedacht, dass die entstandenen „Segmente auch außerhalb des codierten Kontextes noch verständlich sind“ (Kuckartz, 2016, S. 104).

Für die Auswertung der qualitativen Längsschnittstudie wurde auf das Computerprogramm MAXQDA2020 zurückgegriffen und folgende vier Schritte durchgeführt, die anschließend vertiefend vorgestellt werden:

1. Initiierende Textarbeit sowie erste Erarbeitung der Typologie
2. Formulierung der Hauptkategorien sowie erste Codierung des Materials
3. Erneute Kodierung des gesamten Materials aufgrund des ausdifferenzierten Kodiermanuals sowie Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
4. Charakterisierung der gebildeten Typen und Beschreibung der Typologie

Alle beschriebenen Auswertungsschritte wurden ausschließlich von einer Person durchgeführt. Dadurch konnte eines der Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, die Intercoder-Reliabilität, nicht eingehalten werden (eine kritische Reflexion siehe Kapitel 7.2).

1. Initiierende Textarbeit sowie erste Erarbeitung der Typologie

Zu Beginn der Auswertung stand die Durchführung einer initiierenden Textarbeit, die Lektüre aller Interviews (Kuckartz, 2016, S. 101). Hierbei wurden erste Memos verschriftlicht sowie zu jedem Fall eine Beschreibung angelegt. Ein Fall umfasst eine Institution zu zwei Messzeitpunkten. Durch diese erste initiierende Textarbeit ergab sich der Grundgedanke einer Typenbildung für die Erklärung

des teilweise heterogenen Bildes der quantitativen Längsschnittstudie sowie des tieferen Verstehens proximaler und distaler Gelingensbedingungen in Bezug auf ihre integrationsfördernde Wirkung (siehe Erkenntnisinteresse 1).

Das Ziel einer Typenbildung ist „komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend zu verstehen und zu erklären“ (Kluge, 1999, S. 14). Typenbildung bzw. die Entwicklung einer Typologie ist somit als ein Schritt der Reduktion und Strukturierung des empirischen Materials anhand eines Merkmalsraumes beziehungsweise der Merkmalsausprägungen zu verstehen (Kluge, 1999, S. 31; Reinders, 2006c, S. 22). In dieser Arbeit wird für die Typenbildung eine empirisch-induktive Vorgehensweise gewählt (Kluge, 1999, S. 60; Kuckartz, 2016, S. 150; Reinders, 2006c, S. 23). Das Ziel dieser Typenbildung ist die Zusammenfassung einzelner Institutionen zu einem möglichst internen homogenen Typus, der sich von anderen Typen maximal unterscheidet (Kelle & Kluge, 2010, S. 91; Kuckartz, 2016, S. 151). Ein Typus stellt somit eine Gruppierung ähnlicher Fälle bzw. Institutionen dar (Kluge, 1999, S. 23; Reinders, 2006c, S. 21). Für eine derartige Anordnung der Institutionen wurden erste Aspekte des Merkmalsraums festgelegt und definiert (Kelle & Kluge, 2010, S. 91; Kuckartz, 2016, S. 146). Der Merkmalsraum wird hier vor dem Hintergrund hoher Distalität bzw. Proximalität sowie dem Grad der Verbindlichkeit aufgespannt. Da in einer typenbildenden Analyse eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als Basis herangezogen werden kann, wurde im nächsten Schritt eine erste Codierung aller Interviews vorgenommen (Kuckartz, 2016, S. 143).

2. Formulierung der Hauptkategorien sowie erste Codierung des Materials

Diese erste Codierung des Materials wurde auf Grundlage erster deduktiver Hauptkategorien vollzogen. Die Intention ist hier die Überprüfung der Hauptkategorien „auf ihre Anwendbarkeit auf das empirische Material“ (Kuckartz, 2016, S. 102). Hauptkategorien für die erste Codierung des Materials sind die Gelingensbedingungen, untergliedert in distale und proximale Faktoren, die Erleichterungsfaktoren sowie das institutionelle Integrationsverständnis. Für die Beantwortung der Erkenntnisinteressen wurden nicht relevante Textstellen nicht kodiert (Kuckartz, 2016, S. 102).

3. Erneute Kodierung des gesamten Materials aufgrund des ausdifferenzierten Kodiermanuals sowie Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Im nächsten Schritt wurde erneut das gesamte Material aufgrund des ausdifferenzierten Kodiermanuals kategorisiert. Während bei den ersten beiden Schritten die Bearbeitung der Transkripte keiner spezifischen Reihenfolge folgte, wurden hier die Transkripte innerhalb ihres Typus gelesen. Dieses Vorgehen diente einer ersten Prüfung der internen Homogenität der Fälle innerhalb eines Typus sowie der Analyse externer Heterogenität auf der Ebene der Typologie (Kelle & Kluge, 2010, S. 91; Kuckartz, 2016, S. 151).

Wurde eine Kategorie als Erleichterungsfaktor interpretiert, wurde sie einerseits der jeweiligen Kategorie hinzugefügt, die als Erleichterungsfaktor identifiziert wurde, sowie darüber hinaus der jeweiligen Unterkategorie der Erleichterungsfaktoren (distal oder proximal). Durch dieses Vorgehen wurden einzelne Segmente doppelt kodiert. Während in der klassischen Inhaltsanalyse eine Kategorie die Kriterien disjunkt, erschöpfend und präzise erfüllen muss, kann hingegen in der qualitativen Inhaltsanalyse ein Segment auch mit zwei Kategorien codiert werden, wenn sich diese Kategorien nicht gegenseitig ausschließen (Diekmann, 2011, S. 589; Kuckartz, 2016, S. 103). Eine Doppelkodierung wurde nur dann vorgenommen, wenn die Gelingensbedingung seitens des Interviewten benannt und darüber hinaus als Erleichterungsfaktor beschrieben wurde.

Das finalisierte Kodiermanual umfasst vier Oberkategorien untergliedert in *proximale bzw. distale Faktoren*, *Erleichterungsfaktoren* sowie dem *Integrationsverständnis*. Die Oberkategorie der proximalen Faktoren unterteilt sich in die deduktiven Kategorien *Förderung der Sprachpraxis*, *Elternarbeit*, *Beziehungsarbeit* sowie die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes*. Induktiv wurde die Kategorie *Lernen am Modell* hinzugefügt. Distale Faktoren differenzieren sich in die Subkategorien *Interkulturelle Öffnung der Institution*, *Niedrigschwelliger Zugang*, *Supervision* sowie *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*. Anhand des Materials wurden darüber hinaus die induktiven Subkategorien der *Erfahrung in der Migrationsarbeit*, *Ressource Mitarbeitende*, *Ressource Raum* sowie *Vernetzung/ Kooperation* ergänzt. Eine Unterteilung der Oberkategorie der Erleichterungsfaktoren wurde in *proximal* und *distal* vorgenommen. Alle Kategorien wurden definiert, Kodierregeln beschrieben sowie durch Ankerbeispiele verdeutlicht (exemplarisches Kodiermanual siehe Tabelle 67).

Insgesamt wurden 719 Codierungen vorgenommen, 385 Codes zum ersten sowie 334 Codes zum zweiten Messzeitpunkt. Im Durchschnitt erhielt jedes Interview knapp 33 Codes (*maximale Anzahl vergebener Codes pro Interview: 42, minimale Anzahl vergebener Codes: 25*). Durch die nachträgliche Veränderung der qualitativen Fragestellung wurden ausschließlich für das Erkenntnisinteresse relevante Segmente kodiert (Kuckartz, 2016, S. 102).

Tabelle 67: Exemplarisches Kodiermanual

Kategorie	Subkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel(e)
Distale Faktoren		Als distale Faktoren werden alle Faktoren benannt, die einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung des Heranwachsenden haben (Ditton 2000a und 2000b; Scheerens & Bosker, 1997, S. 304f.).		
	Interkulturelle Öffnung Institution	Unter der <i>Interkulturellen Öffnung einer Institution</i> wird die kultursensible Öffnung einer Institution verstanden. Dies erfolgt auf den Ebenen des Leitbildes, des Konzeptes, der Mitarbeiterstruktur und der Kommunikation innerhalb einer Institution sowie außerhalb durch die Kooperation mit anderen Migrantenvereinen (Schirilla, 2016 und Gaitanides, 2011b).	Hierunter werden alle Aussagen kodiert, die eine <i>Interkulturelle Öffnung der Institution</i> beschreiben, sei es auf der Ebene des Personals, des Leitbildes und Konzeptes (wie z. B. die Integration von kulturellen und religiösen Festen in den Ablauf der Institution) sowie durch die Kooperation mit anderen Migrantenvereinen. Interkulturelle Öffnung bedeutet das Offen-sein für Pluralität innerhalb der Institution.	„Das hätten wir gerne mehr, obwohl wir mehrere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen haben mit Migrationshintergrund, in verschiedenen Bereichen auch tätig sind.“ (Transkript MZP3a-K01in_k, Pos. 198) „Das sind zwei junge Männer, aus Ghana kommen die, oder ne, ist egal, woher die kommen, aber irgendwo mitten aus Afrika. Und die sind jetzt bei vielen Programmen dabei. Und die organisieren mit, die helfen mit, die planen mit und das – die haben natürlich einen enormen Vorsprung in Sachen Sprache inzwischen [...].“ (Transkript MZP3aS03in_e, Pos. 44)

Tabelle 67 (Fortsetzung): Exemplarisches Kodiermanual

Kategorie	Subkategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel(e)
Proximale Faktoren		Als proximale Faktoren werden alle Faktoren bezeichnet, die einen direkten bzw. unmittelbaren Einfluss auf das Individuum haben (Ditton, 2000a, S. 16 sowie 2010b, S. 75).		
	Förderung der Sprachpraxis	Unter <i>Förderung der Sprachpraxis</i> wird das Erlernen der deutschen Sprache durch das alltägliche Sprechen und Zuhören verstanden. Dies geschieht durch das Eintauchen in ein sogenanntes Sprachbad (Lemke, 2009, S. 81ff.).	Hierunter werden alle Aussagen kodiert, die Aussagen über das gemeinsame Sprechen der deutschen Sprache in der alltäglichen Begegnung mit den Heranwachsenden sowie den pädagogisch Handelnden beinhalten. Darüber hinaus wird die Bewertung der Sprachförderung (wichtig/ unwichtig) innerhalb des Projektes, die Argumentation für eine <i>Förderung der Sprachpraxis</i> innerhalb des Freizeitprojektes sowie die eingesetzten Strategien zur möglichen Überwindung von Sprachbarrieren wie z. B. der Einsatz von Dolmetschern hierunter kodiert.	„[...] über Ehrenamtliche, die sich vielleicht mit zwei, drei Kindern beschäftigen und zusätzlich über spielerisch Deutsch zu lernen.“ (Transkript MZP3aM02in_x, Pos. 27) „Befragte in_i: Weil wir Kinder aus ganz verschiedenen Ländern haben und die gemeinsame Sprache tatsächlich hier Deutsch ist.“ (Transkript MZP3aK02in_i, Pos. 139)

4. Charakterisierung der gebildeten Typen und Beschreibung der Typologie

Abschließend wurden die jeweiligen Typologien umfassend dargestellt (Kelle & Kluge, 2010, S. 105ff.; Kuckartz, 2016, S. 157ff.). Eine Beschreibung und Charakterisierung des jeweiligen Typus findet hier stellvertretend auf Grundlage eines repräsentativen Prototypen statt. Sogenannte Prototypen „sind reale Fälle, die die Charakterisierung jedes Typus am besten ‚repräsentieren‘ [...]“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 105 sowie Kluge, 1999, S. 84; Reinders, 2006c, S. 23).

In den nachfolgenden Teilkapiteln steht die Darstellung der Ergebnisse beider Erkenntnisinteressen der qualitativen Längsschnittstudie im Fokus. Zunächst wird die Beantwortung des ersten Erkenntnisinteresses mittels einer Typenbildung vorgestellt, um anschließend der Frage nach der Funktion distaler Gelingenbedingungen nachzugehen.

6.7 Erkenntnisinteresse 1: Typologie institutioneller Handlungslogiken

Die sich im Verlauf der Auswertung der ExpertInneninterviews herauskristallisierte Typenbildung dient der Beantwortung des ersten Erkenntnisinteresses.

Erkenntnisinteresse 1: Tieferes Verständnis proximaler und distaler Gelingenbedingungen im Hinblick auf die heterogenen Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie.

Die Zuordnung der Fälle zu dem jeweiligen Typus findet aufgrund des Merkmalraumes hohe Distalität sowie Proximalität (Ditton 2000a und 2000b; Scheerens & Bosker, 1997, S. 304f.) und dem Grad der Verbindlichkeit statt. Beide Aspekte sollen zunächst eingeführt werden.

Merkmalsraum Distalität und Proximalität (vertikale Achse)

In diesem Kontext werden erneut die Faktoren distal und proximal als Interpretationsfolie herangezogen, jedoch in ihrer Funktion angepasst. Die eingeführten Faktoren distal und proximal dienen in der quantitativen Längsschnittstudie als Erklärung unterschiedlicher Klassen von Faktoren hinsichtlich ihrer Wirkintensität in Bezug auf die Integrationsförderung der einzelnen Gelingenbedingung. Hierdurch wurden Gelingenbedingungen kategorisiert, die einen direkten bzw. indirekten Einfluss auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* der heranwachsenden Geflüchteten aufweisen. In der vorliegenden qualitativen Studie werden die Aspekte distal und proximal als ein Merkmal der Institution eingeführt. Die Spannweite reicht von Institutionen mit hoher Distalität bis zu Institutionen hoher Proximalität. Ein Kennzeichen der Institutionen hoher Distalität ist der indirekte Kontakt zu den heranwachsenden Individuen. Demgegenüber weisen

Institutionen hoher Proximalität einen direkten Kontakt zu den Teilnehmenden auf.

Grad der Verbindlichkeit (horizontale Achse)

Unter dem Grad der Verbindlichkeit wird die eingeforderte Verbindlichkeit seitens der Institutionen an die Teilnehmenden der Angebote und ihre Eltern verstanden. Als Kristallisationspunkte dienen hierbei die Gelingensbedingungen der *Beziehungs-* sowie der *Elternarbeit*. Auf der einen Seite gibt es Institutionen, die seitens der heranwachsenden Geflüchteten sowie deren Eltern eine sehr hohe Verbindlichkeit einfordern, wie beispielsweise durch eine vorhergehende verbindliche Anmeldung. In Abgrenzung hierzu werden Institutionen sichtbar, die sehr unverbindlich arbeiten und in der Regel eine höhere Fluktuation der Teilnehmenden aufweisen.

Durch diesen Merkmalsraum ergeben sich vier unterschiedliche Typen (siehe Abbildung 40):

- *Typus I – 24/7-Projekt*: hohe Proximalität und sehr hohe Verbindlichkeit
- *Typus II – All-inclusive-Projekt*: eher proximal sowie eher verbindlich
- *Typus III – Satelliten-Projekt*: eher distal und eher unverbindlich
- *Typus IV – Brücken-Projekt*: hohe Distalität sowie sehr niedrige Verbindlichkeit

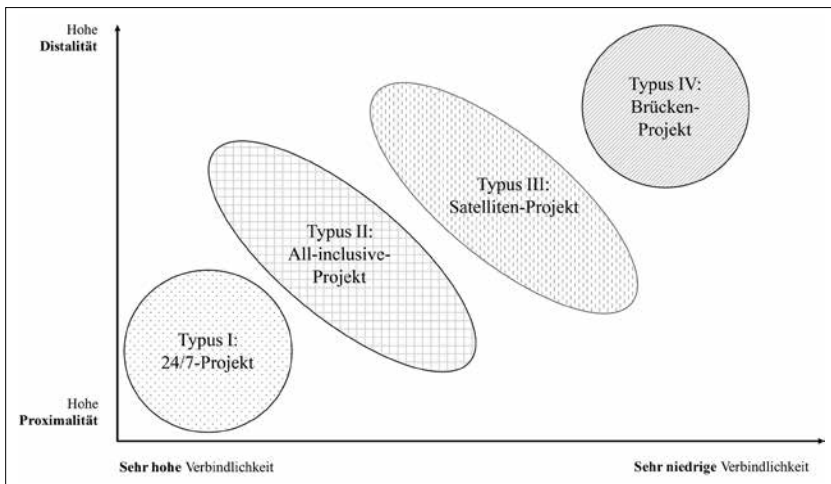


Abbildung 40: Typologie der qualitativen Längsschnittstudie (eigene Darstellung)

6.7.1 Der Typus der 24/7-Projekte

Typus I steht für eine hohe Proximalität und sehr hohe Verbindlichkeit und wird durch zwei Institutionen dargestellt. Beide Institutionen bieten für Heranwachsende mit und ohne Fluchterfahrung Sommercamps an. Die Teilnahme der Heranwachsenden findet mittels im Vorhinein gebildeter Tandems zwischen einem geflüchteten Heranwachsenden und einem Heranwachsenden ohne Flucht- bzw. Migrationshintergrund statt. Hierdurch wird in beiden Fällen die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* realisiert. Der Typus wird im Weiteren an die für diesen Fall prototypische Institution *in_i* vorgestellt. Dieser Typus zeichnet sich durch hohe Proximalität aus, da die Projektdurchführenden während der gemeinsamen Teilnahme an dem Sommercamp im direkten Kontakt mit den Teilnehmenden stehen. Des Weiteren wird seitens der Teilnehmenden sowie der Eltern eine maximale Verbindlichkeit durch eine vorhergehende Anmeldung eingefordert.

Bei diesem Typus fällt die im Vergleich zu anderen relativ leichte Umsetzung der *Beziehungs-* sowie *Elternarbeit* auf. Oftmals hatten die Eltern bereits im Vorhinein durch zusätzliche Angebote wie beispielsweise ein internationales Café oder ein exklusives Elterncafé die Möglichkeit, die Institution und die dort arbeitenden MitarbeiterInnen kennenzulernen. Darüber hinaus wurden vor Beginn der Sommerfreizeiten Elterngespräche geführt, um hierüber die Einverständnis-erklärungen für die Teilnahme zu erhalten.

„Und da wir schon festen Kontakt hatten und sehr viele eben schon kannten und auch das Vertrauen der Eltern uns erarbeitet haben, haben wir uns entschieden, ein Campingangebot zu machen.“ (Transkript MZP3aK02in_i, Pos. 32)

Die *Beziehungsarbeit* erhält durch die gemeinsam verbrachte Zeit in den Ferienlagern einen besonderen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit. Den pädagogisch Handelnden ist es wichtig, sich transparent und offen gegenüber den geflüchteten Heranwachsenden zu zeigen. Für sie ist es unerlässlich, den Teilnehmenden zu signalisieren, dass sie als Ansprechperson für unterschiedliche Anliegen zur Verfügung stehen. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sich die Teilnehmenden gegenüber den pädagogisch Handelnden öffnen und beispielweise anfangen, über ihre Fluchterfahrungen zu erzählen.

Dieser Aspekt der Offenheit und Konfrontation mit den Erfahrungen der geflüchteten Heranwachsenden sowie ihren Eltern wird als Begründung für den Bedarf an *Supervision* sowie *kollegialer Beratung* herangezogen.

„Ja, ähm, mit der Zielgruppe, mit der wir zusammenarbeiten, da erfährt man natürlich viel und durch die weiteren Projekte, die wir haben, den intensiven Kontakt auch zu den Eltern mit Fluchtgeschichte und so weiter, ist kollegiale Beratung bei uns ein wichtiger Bestandteil, um sich selbst auch ein Stück weit abgrenzen zu können und im Idealfall auch sich selbst schützen zu können, emotional vor allem.“ (Transkript MZP3bW03in_i, Pos. 275–276)

Innerhalb dieser Institutionen finden *Schulungen zum Thema interkulturelle Kompetenz* statt, die vor allem vor dem Hintergrund des eigenen nicht vorhandenen Migrationshintergrunds als notwendig erachtet werden. Als Aspekte, die die pädagogische Arbeit vor Ort erleichtern, werden hier vor allem die induktiven Kategorien der *Kontinuität der Mitarbeitenden*, die *Kooperation und Vernetzung* sowie die *Etablierung der Institution* genannt. Die Kontinuität wird als wesentliche Bedingung für den Aufbau von Beziehungen zu den geflüchteten Heranwachsenden und ihren Eltern genannt.

„Mhm (bejahend), konstant ist das richtige Stichwort (Lachen). Also konstantes Dreier-team, ähm, sehr wichtig, damit die Kinder und auch die Eltern einschätzen können, wer sind diese Personen, wem vertraue ich mein Kind an und die Kinder eben auch uns sehr gut kennen, um dann diesen Schritt der Übernachtung mitzugehen.“ (Transkript MZP3bW03in_i, Pos. 129)

Durch Kooperation und Vernetzung erhalten die Institutionen Unterstützung beispielsweise durch ortsansässige Vereine. Die Etablierung der Institution führt dazu, dass die geflüchteten Familien bereits durch Hören-Sagen die Institution kennen und ein Vertrauensvorschuss gegenüber den pädagogisch Handelnden, aber auch der Institution vorhanden ist.

6.7.2 Der Typus der All-inclusive-Projekte

Typus II ist gegenüber dem ersten Typus beim Kontakt zu den heranwachsenden Geflüchteten eher proximal sowie eher verbindlich. Der entscheidende Faktor ist gegenüber Typus I, dass es sich um teilweise nur wöchentlich stattfindende Angebote ohne Übernachtungen handelt. Dieser Typus wird von insgesamt vier Institutionen abgebildet.

Als verbindende Elemente aller Institutionen, die diesem Typus zugeordnet wurden, gelten hier die Öffnung bereits bestehender Angebote für geflüchtete Heranwachsende sowie die vorhandene *Erfahrung im Bereich der Migrationsarbeit*. Als Begründung für einen relativ leichten Zugang zu den Teilnehmenden sowie eine relativ gut funktionierende Umsetzung der Projekte wird argumentiert, dass sich nur die Zielgruppe ein wenig verändert habe, sonst aber vieles gleich geblieben sei. Als repräsentativer Fall wird hier die Institution *in_p* vertiefend vorgestellt.

„[...] und haben uns dann überlegt, dass wir eigentlich unsere Angebote auch explizit für geflüchtete Mädchen eben öffnen wollen und darüber hinaus eben schauen: Was wollen diese Mädchen eigentlich speziell? Wollen die irgendwelche – also was suchen sie eigentlich? Und was können wir ihnen dann sozusagen bieten?“ (Transkript MZP3aE03in_p, Pos. 19)

Ein wichtiges Merkmal und Bedingung dieses Typus ist die Abhängigkeit von *Räumen* für die Umsetzung sowie die Gestaltung der Angebote. Auf der einen Seite wird der Raum als ein sicherer Ort dargestellt, zu dem die Teilnehmenden jeder Zeit kommen können. Andererseits ermöglicht es der Raum, auch platz-einnehmende Projekte wie beispielsweise ein Zirkusprojekt innerhalb der Institution umzusetzen.

Der Grad der eingeforderten Verbindlichkeit wird bei diesem Typus vor dem Hintergrund des Alters der Teilnehmenden verhandelt. Je älter die Teilnehmenden sind, desto unverbindlicher wird das Angebot zumeist umgesetzt. Für jüngere geflüchtete Heranwachsende reicht dies bis zu einer verbindlichen Teilnahme mit vorheriger Anmeldung beispielweise bei der Hausaufgabenbetreuung. Dieser teilweise hohe Grad an Verbindlichkeit äußert sich darin, dass zum Beispiel bei Nichterscheinen der Teilnehmenden innerhalb der Schule nachgefragt wird. Trotz der eher geringeren Verbindlichkeit für ältere TeilnehmerInnen konnte eine regelmäßige Teilnahme der geflüchteten Heranwachsenden an den Angeboten der Institution realisiert werden. Unterstützend werden hier in der Regel Abhol- und Bringdienste seitens der pädagogisch Handelnden eingesetzt.

An die Umsetzung der *Beziehungsarbeit* werden bei diesem Typus einige Bedingungen gestellt. So wird die *Beziehungsarbeit* umgesetzt in Abhängigkeit

- der eigenen Verbindlichkeit und der benötigten Sensibilität für Geflüchtete bzw. für Personen mit Migrationshintergrund vonseiten der Mitarbeitenden,
- der quantitativen Mitarbeiterausstattung der Institution sowie
- der benötigten räumlichen Ressourcen.

„Und ich glaube, da ist es ganz wichtig, dass sie verlässliche Bezugspersonen haben. Vielleicht auch einfach außerhalb der Familie kann auch gut sein, dass es dann hilfreich ist, nochmal so einen Raum zu haben, was jetzt nicht die Familie ist, sondern nochmal außerhalb.“ (Transkript_MZP3aE03in_p, Pos. 82)

Wie beim Typus I wird die *Elternarbeit* vor allem vor dem Hintergrund der darüber hinaus bestehenden Anknüpfungspunkte innerhalb der Institution, wie beispielsweise Eltern- bzw. internationale Cafés oder durch die Bereitstellung von Kleiderspenden realisiert. Hierdurch haben die pädagogisch Handelnden die Möglichkeit, vor allem informell mit den Eltern in Kontakt zu treten. Trotz dieser teilweise nur sehr informellen Kontakte zu den Eltern können enge Beziehungen aufgebaut werden und die Institution kann als Fürsprecherin für den heranwachsenden Geflüchteten vor allem im Kontext der Schule auftreten.

In allen Institutionen sind *Supervision*, regelmäßig oder im Bedarfsfall, *kollegiale Beratung* und *formalisierte Teamgespräche* feste Bestandteile der pädagogischen Arbeit. Argumente für solch einen Bedarf sind die eigene Entlastung für das pädagogische Handeln und Reflexion der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden.

„Und da finde ich allein einfach schon diesen Raum zu haben, dass man eben weiß, es gibt so einen Raum, wo man verschiedenste Dinge besprechen kann und einfach auch die Zeit dazu finde ich sehr wichtig, was man jetzt vielleicht so einfach nicht hat unbedingt so im Alltag.“ (Transkript MZP3aE03in_p, Pos. 147)

Darüber hinaus gibt es in den Institutionen die Möglichkeiten der *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* aber auch *Schulungen zu anderen Thematiken*. Hier wird vor allem der Aspekt des Offenbleibens für neue Themen dargelegt. Diese Schulungen werden entweder durch externe Personen oder innerhalb der eigenen Institution angeboten und durchgeführt.

6.7.3 Der Typus der Satelliten-Projekte

Typus drei steht für eher distale und eher unverbindliche Projekte und wird durch zwei Institutionen abgebildet. Das Verbindende dieses Typus ist, dass beide Projekte jeweils außerhalb der eigentlichen Institution stattfinden. Es sind sogenannte Satelliten-Projekte, die von einer Institution entsandt werden. Das drückt sich unter anderem auch darin aus, dass bei diesen Projekten insbesondere zum ersten Messzeitpunkt die ExpertInneninterviews jeweils mit der Projektdurchführenden sowie einer MitarbeiterIn der entsendenden Institution durchgeführt wurden. Dieser Typus ist als eher distal anzusehen, da der Kontakt zu den Heranwachsenden durch den externen Raum immer auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt ist und außerhalb des Zeitraums in der Regel kaum Kontakt zwischen dem Heranwachsenden und dem pädagogisch Handelnden besteht. Eine vorherige Anmeldung für das Projekt ist meistens nicht notwendig, sodass die Projekte als eher unverbindlich interpretiert werden. Als Prototyp für diesen Typus dient die Institution *in_t*, deren Projekt in den Räumen einer Gemeinschaftsunterkunft stattfindet.

Wird der Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen den Projektdurchführenden sowie der entsendenden Institution gelegt, fällt auf, dass während der eigentlichen Projektumsetzung kaum Kontakt zu der entsendenden Institution besteht. In gewissen Abständen werden hier eher informelle Gespräche geführt. Während die Mitarbeitenden des Satelliten-Projekts die pädagogische Umsetzung des Angebotes forcieren, übernimmt die entsendende Institution alle administrativen Angelegenheiten.

Wie bereits angedeutet, ist im Gegensatz zu Typus I und II die *Beziehungsarbeit* in der Regel auf den Zeitraum des Projektes festgelegt und somit zeitlich stark begrenzt.

„Aber wie wir heute Morgen auch schon wirklich gesehen haben, wir müssen einfach mit dem Leben, dass das nicht immer kontinuierlich ist. Und wir können die Kinder auch nicht retten und die haben ja solche existenziellen Probleme. [...] Wir müssen auch einfach wissen, dass wir durch diese eine Stunde in der Woche, dass wir da nicht – wir können da nicht ihr Leben retten, aber wir können versuchen, einigermaßen klar zu sein.“ (Transkript MZP3bE01in_t, Pos. 181)

Über den zeitlichen Verlauf des Projektes ist eine Intensivierung der *Beziehungsarbeit* und eine höhere Verbindlichkeit zwischen den Teilnehmenden und den Projektumsetzenden erkennbar. Vor diesem Hintergrund der ansteigenden Verbindlichkeit wird auch wie bei Typus I und II der Bedarf an *Supervision* verhandelt. Während bei dem dargestellten Prototypen beispielsweise zum ersten Messzeitpunkt noch keine *Supervision* angeboten wurde, fand diese zum zweiten Messzeitpunkt statt. *Supervision* wird als ein Ort eingeführt, an dem der pädagogisch Handelnde Sicherheit für seine Arbeit erhält.

„Gerade wenn es alles so unetwas ist und mit den – dann manchmal Kinder einfach herausgerissen werden und plötzlich nicht mehr kommen und da ist so viel (...) Verschwommenes, dass es für uns unsere Kontinuität auch ist, die wir dann – wir kriegen dann Sicherheit in dieser Supervision.“ (Transkript_MZP3bE01in_t, Pos. 70)

Der eher distal angelegte Typus schlägt sich unter anderem in der *Elternarbeit* nieder. Diese gestaltet sich als sehr lose und ist durch sporadisches Aufeinandertreffen geprägt. Prinzipiell zeigen sich die Institutionen offen gegenüber den Eltern der geflüchteten Heranwachsenden, von denen jedoch eine selbstständige Kontaktaufnahme zu den Angeboten eingefordert wird. Gegenüber dem Typus I und II haben die Eltern keine separaten Angebote bzw. Anlaufstellen für ihre eigenen Bedürfnisse innerhalb der Projekte bzw. den Institutionen.

In Abgrenzung zu den ersten beiden Typen werden keine *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* oder auch zu anderen Thematiken vonseiten der entscheidenden Institution zur Verfügung gestellt respektive angeboten.

Ein weiterer Aspekt, der die Trennlinie zu Typus I und II verdeutlicht, ist der *Raum* sowie die räumliche Ausstattung, in dem die Projekte angeboten werden. Von den Projektumsetzenden wird diese räumliche Ausstattung meist als schwierig wahrgenommen und vor allem vor dem Hintergrund des Zurückgreifens auf externe Räume verhandelt.

„Das wäre – ist für mich schon – das würde den Raum eigentlich, wenn es ein schöner Raum wäre, könnte der Raum das schon mal leisten und wir könnten – wir hätten dann eine Erleichterung dadurch, ne?“ (Transkript MZP3aM03in_t, Pos. 183)

6.7.4 Der Typus der Brücken-Projekte

Typus vier bildet alle Projekte mit hoher Distalität sowie sehr niedriger Verbindlichkeit ab. Ihm wurden drei Institutionen zugeordnet. Dieser Typus zeichnet sich durch die Vermittlung und die Ermöglichung der Teilnahme der heranwachsenden Geflüchteten an weiteren Angeboten meistens außerhalb der eigenen Institution aus. Dies bedeutet, dass in der Regel nur ein sehr loser Kontakt zu den heranwachsenden Geflüchteten und deren Eltern besteht. Hieraus entsteht ein eher unverbindlicher Charakter dieser beiden Gelingensbedingungen. Diese Institutionen fungieren sozusagen als vermittelnde Brücke zwischen den geflüchteten Heranwachsenden einerseits und weiteren Angeboten der außerschulischen Jugendbildung andererseits. Das Ziel ist hier die Teilhabe der geflüchteten Heranwachsenden an Freizeitangeboten innerhalb der Stadt bzw. des Ortes. Hierdurch übernehmen die Projektumsetzenden oftmals vor allem koordinative und organisatorische Aufgaben. Als repräsentativer Fall dient in diesem Kontext die Institution *in_q*.

„Also es, es gibt ja quasi in diesem [Projekt-Dokument]-Programm, gibt es ja einmal die Über-Institution, das sind wir, wir sind halt die steuernde Institution und dann gibt es ja ganz viele kleine Institutionen, in denen jeweils diese Angebote stattfinden.“ (Transkript MZP3aM04in_q, Pos. 276)

Die Angebote sind dadurch gekennzeichnet, dass sie einen hohen Freiwilligkeitscharakter für die teilnehmenden Heranwachsenden aufweisen und hierdurch minimal verbindlich sind. Dies wird jedoch oftmals auch als Vorteil argumentiert, damit die heranwachsenden Geflüchteten überhaupt die Möglichkeit der Teilhabe erfahren.

Die Umsetzung dieser Projekte ist abhängig von den Kontakten sowie den Kooperationen mit weiteren Institutionen der außerschulischen Jugendbildung. Diese sind maßgeblich für die Bereitstellung der Angebote für die geflüchteten Heranwachsenden verantwortlich.

„[...] wir haben dann natürlich versucht auch diese Idee, dieses Projekt heißt ja so hochgestochen [Projekttitel], wir haben versucht, wirklich alle uns einfallenden Partner, die relevant sein könnten, auch mit ins Boot zu holen, darüber zu informieren, mit denen gemeinsam zu überlegen: Was für Möglichkeiten gäbe es, die Kinder auch nachhaltig dann in Sportvereine oder irgendwie Jugendhäuser zu integrieren?“ (Transkript MZP3aM04in_q, Pos. 95)

Ein weiteres Kennzeichen dieses Typus ist die intensive Arbeit mit Ehrenamtlichen. Ihre Aufgabe liegt vor allem in der Begleitung der heranwachsenden Geflüchteten hin zu den Projekten und im Anschluss zurück zu den jeweiligen Unterbringungen. Die ‚Über-Institution‘ übernimmt hier die koordinative Aufgabe der Ehrenamtsgewinnung und -organisation.

In Abgrenzung zu den bereits beschriebenen Typen fällt auf, dass die Aspekte der *Beziehungs-* sowie der *Elternarbeit* nicht beziehungsweise nur teilweise im Fokus der pädagogischen Arbeit stehen. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund der in der Regel nicht längerfristigen Dauer und des Projektcharakters der Angebote argumentiert. Demgegenüber stehen kontinuierlich stattfindende Projekte, die eine intensivere *Beziehungsarbeit* zu den heranwachsenden Geflüchteten aufbauen können. Durch den kaum vorhandenen Kontakt zu den Eltern fällt es auch tendenziell schwerer, *Elternarbeit* innerhalb der Institution zu implementieren. *Elternarbeit* findet in der Regel ausschließlich über das Einholen von Einverständniserklärungen für die Teilnahme an den Angeboten statt.

„Das ist – kommt bei uns natürlich zu kurz, bei uns geht es echt darum, dass die Eltern unterschreiben: Mein Kind darf da mitmachen. Dass man mehr oder weniger versucht, denen klar zu machen was das ist, was die Kinder machen, aber die müssen ja selbst nichts organisieren, [...]“ (Transkript MZP3aM04in_q, Pos. 241)

Die Umsetzung von *Elternarbeit* im Kontext geflüchteter Heranwachsender wird, wie bei der *Beziehungsarbeit*, insbesondere bei kontinuierlicheren Angeboten als relevant bewertet. Diese Bewertung geschieht vor dem Hintergrund der Verantwortung seitens der Eltern für ihre Kinder.

Vor dem Hintergrund des eher geringeren Kontakts zu den geflüchteten Heranwachsenden und deren Eltern wird auch das nicht vorhandene Bedürfnis nach *Supervision* verhandelt.

„[...] wobei man auch sagen muss, das ist auch, da unsere Arbeitsbereiche hier in der [in_q] fast alle eine – nur immer sehr kurzzeitig und sehr punktuell sind, ist es da sicherlich auch nicht so nötig wie in Bereichen, wo man langfristig arbeitet und die Beziehungsarbeit eine ganz andere ist, auch die emotionale Belastung eine andere. Aber wir haben definitiv keine [Supervision] (Lachen).“ (Transkript MZP3aM04in_q, Pos. 390)

Das Angebot von *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz* wird als wichtig erachtet, jedoch werden mögliche Angebote vonseiten der Ehrenamtlichen nicht wahrgenommen beziehungsweise kommen aufgrund des niedrigen Interesses nicht zu Stande. Kontakt zu den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen besteht meist durch eher *formalisiert-informelle Gespräche* wie beispielsweise das Angebot eines Telefonats oder eines gemeinsamen Treffens, bei dem auch organisatorische Aspekte wie die Erstattung von finanziellen Auslagen besprochen werden.

6.7.5 Zusammenfassung und Reflexion der entwickelten Typologie

Erkenntnisinteresse 1 legte den Fokus auf ein tieferes Verständnis proximaler und distaler Gelingensbedingungen in Hinblick auf die heterogenen Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie. Die entworfene Typologie ermöglicht

einen tieferen Einblick bezüglich der Umsetzung der unterschiedlichen Projekte sowie den daraus entstehenden Bedarfen seitens der Projektdurchführenden.

Typus I (*24/7-Projekt*) und Typus II (*All-inclusive-Projekt*) sind sich dahingehend ähnlich, dass sie auch weitere Angebote für heranwachsende Geflüchtete neben dem von der Stiftung Kinderland finanzierten Projekt innerhalb ihrer Institution haben beziehungsweise anbieten können. Während Typus I eine 24-Stunden-Betreuung kennzeichnet, finden die Projekte innerhalb des zweiten Typus in der Regel wöchentlich statt. Zwischen Typus II und Typus III (*Satelliten-Projekt*) ist der Ort das entscheidende Kriterium, an dem die jeweiligen Projekte umgesetzt werden. Während beim Typus II in der Regel alle Angebote innerhalb der Institution stattfinden, werden demgegenüber beim Typus III die Angebote außerhalb der eigenen Institution in externen, für das Projekt angemieteten Räumen angeboten. Die Trennlinie zwischen Typus III und Typus IV (*Brücken-Projekt*) verläuft unter anderem anhand der Projektumsetzung. Während bei Typus III noch an eine entscheidende Institution gekoppelte Projekte stattfinden, fungiert Typus IV als vermittelnde Brücke zwischen den geflüchteten Heranwachsenden und weiteren Institutionen beziehungsweise Angeboten der außerschulischen Jugendbildung.

Innerhalb der entwickelten Typologie wird erkenntlich, dass der Bedarf an *Supervision* und *kollegialer Beratung* sowie das Bedürfnis nach *Schulungen allgemein oder im Spezifischen zur interkulturellen Kompetenz* vor dem Hintergrund der Intensität der *Beziehungs-* sowie *Elternarbeit* diskutiert wird. Eine daraus entwickelte Hypothese lautet: Je distaler und unverbindlicher eine Institution arbeitet, desto geringer ist der Bedarf an Erleichterungsfunktionen wie beispielsweise *Supervision* und *Schulungen* seitens der pädagogisch Handelnden. Hierdurch sind die heterogenen Ergebnisse in Bezug auf die integrationsfördernde Wirkung zu verstehen. Die Intensität der *Beziehungs-* sowie *Elternarbeit* gestaltet sich in den jeweiligen Projekten sehr unterschiedlich, sodass nur bei einer sehr intensiven *Beziehungs-* und *Elternarbeit* auch von einer tatsächlich integrationsfördernden Wirkung auszugehen ist. Die entwickelte Typologie ermöglicht die integrationsfördernde Wirkung der jeweiligen Gelingensbedingung in Abhängigkeit der institutionellen Handlungslogiken zu betrachten und zu analysieren.

An dieser Stelle soll eine erste Reflexion der Typologie hinsichtlich der theoretischen Sättigung eingeführt werden. Theoretische Sättigung stellt ein Gütekriterium der Methodologie der Grounded Theory dar. Eine Stichprobe wird so lange vergrößert, bis kein weiterer Erkenntnisgewinn generiert werden kann beziehungsweise erwartet wird (Strauss & Corbin, 1996, S. 159). Durch die wissenschaftliche Begleitstudie wurde die Stichprobengröße der qualitativen Längsschnittstudie vorgegeben. Hierdurch werden Typus I und III lediglich durch zwei befragte Institutionen abgebildet und eine hinreichende Sättigung ist als unabgeschlossen anzunehmen (ausführliche Reflexion siehe Kapitel 7.2).

6.8 Erkenntnisinteresse 2: Erleichterungsfaktoren

Neben der entwickelten Typologie soll im nächsten Schritt das tiefere Verstehen distaler Gelingensbedingungen in Bezug auf ihre Wirkung im Mittelpunkt dieser vorliegenden Studie stehen. Durch die quantitative Längsschnittstudie konnte die angenommene integrationsfördernde Wirkung institutioneller Gelingensbedingungen nicht vollumfänglich bestätigt werden. Demnach lautet das zweite Erkenntnisinteresse der qualitativen Längsschnittstudie folgendermaßen:

Erkenntnisinteresse 2: Welche Funktion kann den distalen Faktoren (Supervision, Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, Niedrigschwelliger Zugang sowie Interkulturelle Öffnung der Institution) für die pädagogische Arbeit mit heranwachsenden Geflüchteten zugesprochen werden?

Durch die theoretische Erweiterung aufgrund der Hinzunahme distaler und proximaler Faktoren werden den jeweiligen Ebenen unterschiedliche Wirkintensitäten zugesprochen. Während zunächst angenommen wurde, dass alle drei Ebenen dieselbe Wirkung auf das *Beobachtete Integrationsverständnis* heranwachsender Geflüchtete haben, wird der distalen Ebene nur ein indirekter Einfluss zugeschrieben. Ein neuer Aspekt, der bislang nicht Gegenstand dieser Studie war, ist der von Scheerens (1997, S. 285) sowie Brühwiler (2014, S. 21) eingeführte Aspekt der Erleichterung. Beide Autoren diskutieren einen erleichternden Einfluss der übergeordneten Ebene auf die darunterliegende.

6.8.1 Erleichterungsfaktoren deduktiver Gelingensbedingungen

Zunächst wird dem Erkenntnisinteresse im Bereich der deduktiven distalen Kategorien (*Niedrigschwelliger Zugang, Schulungen, allgemeine und zur interkulturellen Kompetenz sowie Supervision*) nachgegangen. Anschließend wird der Fokus auf die durch das Material induktiv gewonnenen zusätzlichen distalen Kategorien gelegt (*Kooperation und Netzwerke, Erfahrung in der Migrationsarbeit und Etablierung der Institution sowie Ressource Mitarbeitende*).

Erleichterungsfaktor: Niedrigschwelliger Zugang

Die Erleichterungsfunktion für die Gelingensbedingung des *Niedrigschwelligen Zugangs* kann durch die qualitative Studie nicht eindeutig bestätigt werden. Benannte Aspekte des *Niedrigschwelligen Zugangs* sind:

- die räumliche Nähe der Institution zu beispielsweise der Gemeinschaftsunterkunft und der Schule,
- die Etablierung von Abhol- und Bringdiensten sowie
- der individuelle Besuch der geflüchteten Familien.

„[...] oder man muss eben noch ewig durch die Unterkunft laufen, die Kinder zusammen-trommeln, also das ist eher so der Klassiker.“ (Transkript MZP3aS02in_d, Pos. 53)

Erleichterungsfaktor: Schulungen allgemein sowie Schulungen zur interkulturellen Kompetenz

Sechs der elf Institutionen schildern *Schulungen im Allgemeinen* oder im *Spezifischen zur interkulturellen Kompetenz* als einen distalen Erleichterungsfaktor für die pädagogische Arbeit. Schulungen werden als persönliche Entlastung für die *Beziehungsarbeit* mit den geflüchteten Heranwachsenden sowie als Möglichkeit des Erwerbs neuer Inhalte beschrieben.

„Also das war auch Ziel unseres Workshops, wo wir sagen: Wir möchten den Übungsleitern eine gewisse Sensibilität für die Situation geben, um dann eben auch ihnen wieder, ja, Unterstützung zu geben, wie sie bestimmte Dinge umsetzen können. Zugehen können und eben auch diese Situation, der andere zu sein, also mal auf der anderen Seite zu stehen, selber derjenige zu sein, der jetzt nicht zu einer Gruppe gehört oder so. Einfach so, ja, Sensibilitäten zu wecken.“ (Transkript MZP3aE01in_f, Pos. 211)

Eine Institution bestätigte diesen Erleichterungsfaktor nur theoretisch, da hier keine Schulungen durchgeführt werden.

Erleichterungsfaktor: Supervision sowie kollegialer Austausch

Acht Institutionen beschreiben *Supervision* sowie den *kollegialen Austausch* als Erleichterungsfaktor. Ein Aspekt der *Supervision* ist die persönliche Erleichterung von der pädagogischen Arbeit sowie die Entlastung im Bereich der *Beziehungsarbeit* mit den heranwachsenden Geflüchteten. Diese beiden Punkte werden vor allem im Hinblick auf die Biografie der geflüchteten Heranwachsenden und die Konfrontationen durch die pädagogische Arbeit mit ihnen argumentiert (siehe auch Kapitel 6.7, insbesondere Typus I und II).

„und dann hat Eine neulich auch gesagt: ‚Da brauchen wir ja gar nicht mehr darüber zu reden.‘ Die Andere hat gesagt: ‚Doch, weil es entlastet mich, wenn ich darüber rede und weiß, ah bei dir ist es genauso, oder es wird langsam besser oder es wird langsam anders einfach auch‘, und so. Und ich glaube, dass wir im Gespräch mit der Zielgruppe bleiben und unter uns auch, ohne jetzt die beiden Gruppen so voneinander trennen zu wollen, aber ich glaube, das ist von großer entscheidender Bedeutung.“ (Transkript MZP3bT01in_e, Pos. 140)

Ein weiterer Nebenaspekt, der von zwei weiteren Befragten genannt wird, ist *Supervision* als ein bewusster Ort des Austausches bzw. als Ort für neue Inspirationen. Hier wird *Supervision* eher als ein Reflexionsmedium wahrgenommen.

„Das ist einfach auch dieses ein Stück weit über den Tellerrand zu schauen, um mal diesen Abstand auch zu kriegen und auch nach einer gewissen Zeit, wo man denkt: Ja, ja eigentlich weiß man vieles um jetzt nicht zu sagen man weiß alles, manchmal dieses Korrektiv vielleicht anzusetzen und zu sagen: ‚Hör mal zu, was hältst denn du da davon?‘.“ (Transkript MZP3aM02in_x, Pos. 237)

Erleichterungsfaktor: Interkulturelle Öffnung der Institution hinsichtlich der Mitarbeitenden mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund

Sechs Befragte benannten *Interkulturelle Öffnung der Institution* insbesondere in Hinblick auf Mitarbeitende mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund als einen Erleichterungsfaktor. Erleichterung wird hier im Kontext der *Beziehungs-* und *Elternarbeit* sowie der Vorbildfunktion der pädagogisch Handelnden mit Migrationshintergrund benannt.

Der Erleichterungsaspekt der *Beziehungs-* und *Elternarbeit* wird vor dem Hintergrund der gemeinsamen Erfahrungen bezüglich erlebter Fluchterfahrungen oder dem eigenen Migrationshintergrund verhandelt. Der eigene Migrationshintergrund dient als sogenanntes Bindeglied zwischen dem pädagogisch Handelnden und dem geflüchteten Heranwachsenden.

„Unsere Ehrenamtlichen sind aus allen möglichen Kulturkreisen, größtenteils türkeistämmig, aber auch viele Deutsche und andere Migrationshintergründe. Ähm, (...) ich selber habe die Erfahrung gemacht, wenn ich sage: ‚Meine Eltern kommen von woanders her‘, dass das ein ganz anderes – also es eröffnet halt ein Gespräch. Man fragt nach und man hat auch das Gefühl, dass von der anderen Seite, (...) ja, dass da vielleicht ein Bezugspunkt ist für die Geflüchteten, weil die sich denken: Ok, ein Leben mit zwei Heimat, ein Leben mit zwei Kulturen, da kommt jemand von woanders, spricht zwei Sprachen, man kann da über irgendwas über das Deutsche hinaus sprechen. Ich glaube schon, dass das ein Vorteil sein kann, muss nicht, aber ist vielleicht bei manchen.“ (Transkript MZP3a-S02in_d, Pos. 146–148)

Als eine weitere Erleichterungsfunktion wurde bereits die Vorbildfunktion der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund eingeführt (siehe Kapitel 2.3.3). Die Vorbildfunktion kristallisiert sich vor dem Hintergrund des Beheimatetseins in zwei unterschiedlichen Kulturen heraus.

„Aber es ist einfach schön, es ist einfach ein extra Gesprächsthema, sage ich mal, man kommt darüber ins Gespräch, man kann sich darüber austauschen, man nimmt vielleicht auch Bezug, würde ich jetzt nicht sagen in jedem Fall, aber vielleicht ist es doch für manche so eine Art Vorbildfunktion, dass sie sagen: Ok, der ist auch quasi in zwei Kulturen beheimatet und bei dem läuft es auch, und da gibt es irgendwie nichts, das dagegen spricht. Ich glaube, das ist das Schönste daran.“ (Transkript MZP3bW01in_d, Pos. 158)

Obwohl die *Interkulturelle Öffnung der Institution* durch Mitarbeitende mit eigenem Migrations- sowie Fluchthintergrund als Erleichterung wahrgenommen wurde, wird jedoch die Erreichbarkeit und der Zugang zu dieser Personengruppe als schwierig thematisiert. Viele sehen hier einen Ausbaubedarf ihrer Institution.

6.8.2 Erleichterungsfaktoren induktiver Gelingensbedingungen

Im nächsten Schritt werden nun alle Erleichterungsfaktoren aufgeführt, die induktiv aus den geführten ExpertInneninterviews herausgearbeitet wurden. *Erfahrungen in der Migrationsarbeit* sowie die *personellen Ressourcen* fungierten bislang als Kontrollvariablen in der quantitativen Längsschnittstudie und wurden seitens der Befragten selbstständig in den ExpertInneninterviews eingebracht.

Erleichterungsfaktor: Kooperation und Netzwerk

Kooperation und Netzwerke wurde von allen Institutionen in irgendeiner Art und Weise als Erleichterung für die Projektumsetzung oder das pädagogische Handeln thematisiert. Hierunter fallen in der Regel informelle Kooperationen oder Vernetzungen, die nicht explizit vertraglich im Vorhinein festgelegt wurden.

Ein Aspekt ist hier der erleichterte Zugang zur Zielgruppe der geflüchteten Heranwachsenden. Kooperationen mit Schulen, Vorbereitungsklassen, Sozialarbeitende in den Gemeinschaftsunterkünften oder ansässige Ehrenamtliche im Bereich Geflüchteter wurden in diesem Bereich als Erleichterung beschrieben.

„Und haben dann eben überlegt, dass man daraus ein Kooperationsprojekt machen müsste, damit wir einfach den Zugang auch haben zu den Kindern und Jugendlichen über die Leute, die auch direkt mit denen im Kontakt sind, und auch schon eine Vertrauensbasis geschaffen haben, weil sonst wären wir als [in_q] gekommen und das hat ja einen ganz anderen Touch, als wenn das schon vertraute Personen sind, die dort sind.“ (Transkript MZP3aM04in_q, Pos. 51)

Hier sei angemerkt, dass unter anderem Kooperationen mit den SozialarbeiterInnen in den Gemeinschaftsunterkünften nicht ausschließlich als Erleichterungsfaktor, sondern auch als Hinderungsfaktor wahrgenommen werden. Aspekte, die als hindernd eingeführt werden, sind die Fluktuation der Ansprechpersonen oder die eigene berufliche Überlastung seitens des Kooperationspartners.

„Und das wollen wir jetzt über das Referat für Migrationsfragen in [Ort I], da wollen wir enger zusammenarbeiten, und mit den Sozialarbeitern, wobei das mit den Sozialarbeitern dahingehend schwierig ist, dass die total überlastet sind und eigentlich keine Zeit haben, sich dafür auch noch einzusetzen. So nach dem Motto: Ihr könnt ein Sportangebot machen, aber bitte nicht mit uns.“ (Transkript MZP3aE01in_f, Pos. 60)

Ein weiterer Aspekt ist hier die Unterstützung durch *Kooperation und Netzwerke* in Bezug auf die *Beziehungs-* und *Elternarbeit*. So wird der Austausch beziehungsweise auch der direkte Einbezug von Personen, die abseits des Angebotes Kontakt zu den Heranwachsenden haben, als entlastend empfunden. Die Personengruppe der Lehrkräfte wird hier oftmals thematisiert, da diese durch den alltäglichen Umgang innerhalb der Schule einen intensiveren Kontakt und Austausch zu den heranwachsenden Geflüchteten haben können.

Neben der Entlastung für die eigene Arbeit sind *Kooperationen und Netzwerke* auch ein wichtiger Zugang zu weiteren personellen Ressourcen. So konnten Institutionen durch vorhandene Netzwerke weitere ehrenamtliche Mitarbeitende für ihr Projekt gewinnen.

Darüber hinaus konnten durch *Kooperation und Netzwerke* gemeinsame Angebote von *Supervision* und *Schulungen* realisiert werden. Die Institutionen sind hierdurch nicht gezwungen, auf eigene Inhouse-Schulungen zurückgreifen zu müssen, sondern konnten ihre Mitarbeitenden an Institutionen ihres Netzwerkes weiterleiten.

„Also in unserem Landkreis bietet eine kirchliche Arbeitsgemeinschaft zwischen [andere Einrichtung] und [in_k] – haben wir uns zusammengeschlossen – zum Beispiel auch Supervisionsangebote für Ehrenamtliche im Flüchtlingsbereich an.“ (Transkript MZP3a-K01in_k, Pos. 212)

Erleichterungsfaktor: Erfahrung in der Migrationsarbeit und Etablierung der Mitarbeitenden bzw. der Institution

Acht Institutionen berichteten über die eigene vorhandene *Erfahrung im Bereich der Migrationsarbeit* und beschrieben dies als erleichternd für das pädagogische Handeln. Als Erleichterungsfaktoren benannten sie hier das Zurückgreifen auf bereits bestehende Kooperationen für die Umsetzung des Projektes sowie die bereits vorhandene persönliche Erfahrung.

„Und ich glaube von der Herkunft ist es so, dass wir wie gesagt – was die [Mitarbeiterin des Projekts 3] auch schon sagte – dass wir in dem Stadtteil schon lange aktiv sind, in Kindergärten Projekte realisiert haben und dadurch auch das sehr gewachsen ist, was wir an Kontakten dort hatten zu Kindergärten, zu Schulen. Das war schon glaube ich auch nicht ganz unwichtig.“ (Transkript MZP3aK03in_m, Pos. 30)

Ein Aspekt der persönlichen Erfahrung in diesem Bereich wird vor dem Hintergrund der Möglichkeit des Anknüpfens auf bereits vorhandene Konzepte diskutiert, die bis jetzt in der Arbeit mit Personen mit Migrationshintergrund, beispielsweise den ehemaligen GastarbeiterInnen, eingesetzt wurden (eine kritische Auseinandersetzung siehe hierzu Schröder, 2005, S. 17).

Erleichterungsfaktor: Ressource Mitarbeitende: Kontinuität, Ausstattung, Professionalität

Zu guter Letzt wurde die *Ressource der Mitarbeitenden* von insgesamt zehn Institutionen als Erleichterung für die pädagogische Arbeit erlebt. Ein Aspekt ist hier der Einfluss auf die *Beziehungs-* und *Elternarbeit*. In diesem Kontext wird vor allem die *Beziehungsarbeit* in Abhängigkeit der Kontinuität der Mitarbeitenden argumentiert.

„Ich konnte da jetzt bloß profitieren von diesen drei Frauen, die vom ersten bis zum dritten Camp auch wirklich die Fäden dann in der Hand hatten und täglich dabei waren, Tag und Nacht, und die Erfahrungen vom ersten bis zum dritten Camp einfach auch mitgenommen haben und gemerkt haben, was man vielleicht bisschen verändern soll, obwohl so viel war's nicht. Aber mir war das sehr wichtig – Zuverlässigkeit und ich wusste, dass die sehr verantwortungsvoll agieren und auch sensibel für das Thema Flucht sind. Also mir war das äußerst wichtig, dass die drei Stammehrenamtlichen, sag ich mal, dass die durchgehalten haben wirklich die drei Jahre.“ (Transkript MZP3bT03in_k, Pos. 336)

Neben der Kontinuität der Mitarbeitenden spielt insbesondere die Mitarbeiterausstattung in Bezug auf Alter und Geschlecht eine wichtige Rolle für den Aufbau der *Elternarbeit*. So erlebte die Institution, dass Personen mit eigenen Kindern leichter Kontakt zu den Eltern der geflüchteten Heranwachsenden knüpfen konnten.

„Wir haben nur festgestellt, was wir anders machen können oder müssen. Also wenn ich, (..) wie gesagt, die Mütter, die Angst haben um ihre Kinder, anspreche, dann schicke ich nicht den [Name Mitarbeiter 1] als zweiundzwanzigjährigen Student hin, sondern dann geht eine Studentin oder ich (..) oder eine andere weibliche Person. Am besten jemand, die selber sogar Mutter ist, das kommt immer gut an. Also man steigt dann auch in der Achtung oder im Selbstverständnis, das ist ein anderes und jetzt, [...].“ (Transkript MZP3bT01in_e, Pos. 88)

6.8.3 Zusammenfassung und Reflexion der Erleichterungsfaktoren

Die Beantwortung des zweiten Erkenntnisinteresses erfolgte auf einer eher quantitativ ausgerichteten Analyse des qualitativen Materials. Als ein entscheidender Faktor, ob eine distale Gelingensbedingung als Erleichterungsfaktor gesehen werden kann oder nicht, galt hier die Häufigkeit der Benennung durch unterschiedliche Institutionen. In diesem Kontext wurden sechs Faktoren als Erleichterungsfaktoren herausgearbeitet: *Schulungen im Allgemeinen* oder im *Spezifischen zur interkulturellen Kompetenz*, *Supervision* bzw. auch der *kollegiale Austausch*, die *Interkulturelle Öffnung durch die Mitarbeitenden*, *Kooperation und Netzwerke*, *Erfahrung in der Migrationsarbeit* sowie die *Ressource der Mitarbeitenden* (siehe Abbildung 41).

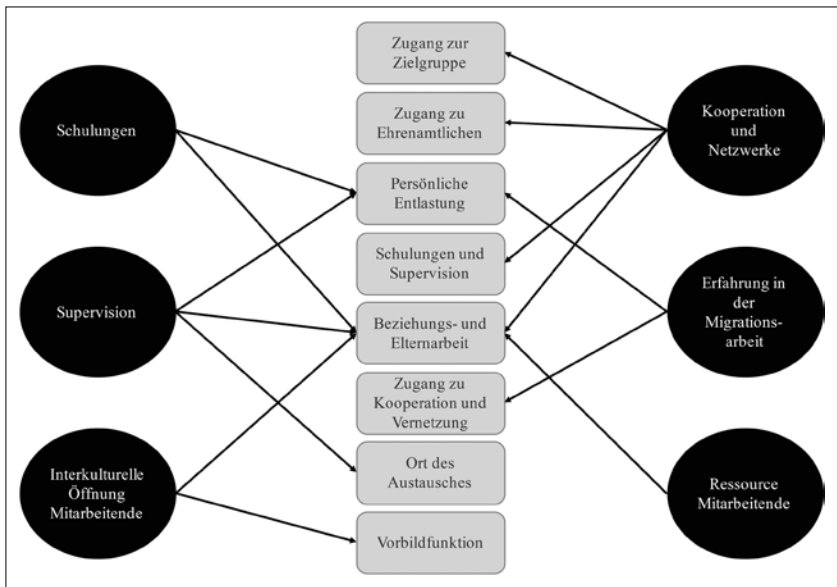


Abbildung 41: Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse des zweiten Erkenntnisinteresses

Nicht alle proximalen Gelingensbedingungen erhalten Erleichterung durch distale Faktoren. Während die Erleichterung für *Beziehungs-* sowie *Elternarbeit* oft thematisiert wurde, konnten für die Gelingensbedingung der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* keine bestätigenden Aussagen gefunden werden. Auch Informationen zur *Förderung der Sprachpraxis* sind kaum vorhanden.

Jedoch wird erkenntlich, dass Erleichterung nicht nur zwischen den Ebenen, sondern auch innerhalb der Ebenen stattfindet. Dies wird vor allem an der induktiven Gelingensbedingung *Kooperation und Netzwerke* deutlich. Diese Gelingensbedingung ist als eine institutionelle Gelingensbedingung zu betrachten und wird somit den distalen Faktoren zugeordnet. *Kooperationen und Netzwerke* erleichtern nicht nur die *Beziehungs-* und *Elternarbeit* (Erleichterung der institutionellen Ebene auf die Ebene der Interaktion), sondern auch den Zugang zu den heranwachsenden Geflüchteten (Erleichterung innerhalb der institutionellen Ebene). So kann die dargestellte Erleichterungsfunktion von Brühwiler (2014) sowie Scheerens (1997) teilweise bestätigt und ausgebaut werden.

7 Diskussion

Zu Beginn dieses Kapitels sollen zunächst beide Ergebnisse der qualitativen sowie der quantitativen Längsschnittstudie gemeinsam dargestellt werden. Darauf aufbauend werden Einschränkungen der Studie diskutiert sowie theoretische und forschungsleitende Implikationen erörtert.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgangspunkt dieser Studie ist die Betrachtung von Gelingensbedingungen im Kontext außerschulischer Bildungsangebote bei geflüchteten Heranwachsenden.

Eine erste grundlegende Systematisierung aller aus dem Forschungsstand und der Theorie herausgearbeiteten Gelingensbedingungen wurde durch die Institutionstheorie nach Merckens (2006) vorgenommen. Die Ebenen der Institution, der Interaktion sowie des Individuums wurden hierbei eingeführt. Gelingensbedingungen auf der Ebene der Institution waren *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Interkulturelle Öffnung der Institution* sowie *Niedrigschwelliger Zugang*. Für die Ebene der Interaktion wurden die Gelingensbedingungen der *Eltern-* sowie *Beziehungsarbeit* und die *Interkulturelle Öffnung des Angebotes* identifiziert. Die *Förderung der Sprachpraxis* bildete die Ebene des Individuums ab.

Integration wurde hier nach Berry (u. a. 1997) als eine Balance zwischen den eigenen Normen und Werten der Herkunfts- sowie der Aufnahmekultur und als das Streben nach sozialen Beziehungen zu beiden Personengruppen des Herkunfts- sowie des aufnehmenden Landes definiert. Durch den bereits vorhandenen Forschungsstand konnte insbesondere mit der Wahl der Akkulturationsstrategie der Integration eine salutogenere Entwicklung heranwachsender Geflüchteter bestätigt werden (Berry et al., 2006, S. 328; Pfafferott & Brown, 2006, S. 711; Zagefka & Brown, 2002, S. 180). In dieser Studie wurde das Integrationsbestreben der heranwachsenden Geflüchteten durch das *Beobachtete Integrationsbestreben* seitens der pädagogisch Handelnden, also durch eine sekundäre Perspektive, operationalisiert.

Für alle Gelingensbedingungen wurde ein Einfluss auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* angenommen, das mittels Cross-lagged-panel-Designs überprüft wurde. Lediglich für die Ebene des Individuums konnte die integrationsfördernde

Wirkung bestätigt werden (H_1 : *Mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene des Individuums steigt das Beobachtete Integrationsbestreben bei den geflüchteten Heranwachsenden*). Für die Ebene der Interaktion ergab sich ein heterogenes Bild, das zur teilweisen Ablehnung der zweiten Hypothese geführt hat. Mit dieser Hypothese wurde postuliert, dass *mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene der Interaktion das Beobachtete Integrationsbestreben bei den geflüchteten Heranwachsenden ansteigt*. Ein integrationsfördernder Einfluss konnte durch die institutionelle Ebene nicht nachgewiesen werden und die dritte Hypothese wird nicht bestätigt. Hier wurde angenommen, dass *mit dem Vorliegen spezifischer Gelingensbedingungen auf der Ebene der Institution das Beobachtete Integrationsbestreben bei den geflüchteten Heranwachsenden ansteigt*.

Als Erklärung der Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie wurde eine theoretische Erweiterung durch die Aspekte der *distalen* und *proximalen* Faktoren vorgenommen (Ditton 2000a und 2000b; Scheerens & Bosker, 1997, S. 304f.). Sie ermöglichen zum einen die Konkretisierung unterschiedlicher Wirkintensität der jeweiligen Ebenen und bilden somit unterschiedliche Klassen von Faktoren. Während die proximale Ebene einen direkten Einfluss auf das Individuum hat, dargestellt durch die Gelingensbedingung der *Förderung der Sprachpraxis*, der *Eltern- sowie Beziehungsarbeit* und der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes*, wird bei distalen Faktoren nur von einem indirekten Einfluss ausgegangen. Distale Faktoren sind hier *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Interkulturelle Öffnung der Institution* sowie der *Niedrigschwellige Zugang*. Zum anderen ermöglichen beide Faktoren eine Differenzierung von Institutionen hoher Distalität beziehungsweise hoher Proximalität. Hierdurch lassen sich Institutionen voneinander abgrenzen, die einen indirekten Kontakt zu heranwachsenden Geflüchteten aufweisen sowie Institutionen, die im direkten Kontakt zu den Teilnehmenden stehen.

Durch die qualitative Längsschnittstudie konnten die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie vertiefend betrachtet werden. Erkenntnisinteresse war auf der einen Seite ein tieferes Verständnis der teilweise heterogenen Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie. Auf der anderen Seite lag der Fokus auf der Betrachtung möglicher Erleichterungsfaktoren der distalen Ebene in Bezugnahme auf Brühwiler (2014) und Scheerens (1997). Eine Auswertung der vorliegenden ExpertInneninterviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an die Methodologie nach Strauss und Corbin (1996), der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) sowie einer Typenbildung in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010).

Zur Erklärung des teilweise heterogenen Bildes der quantitativen Längsschnittstudie wurde eine Typologie mit vier unterschiedlichen Typen anhand des Merkmalsraumes hohe Proximalität bzw. Distalität sowie des Grades der Verbindlichkeit erarbeitet.

- *Typus I – 24/7-Projekt*: hohe Proximalität und sehr hohe Verbindlichkeit
- *Typus II – All-inclusive-Projekt*: eher proximal sowie eher verbindlich
- *Typus III – Satelliten-Projekt*: eher distal und eher unverbindlich
- *Typus IV – Brücken-Projekt*: hohe Distalität sowie sehr niedrige Verbindlichkeit

Durch die entwickelte Typologie wird erkenntlich, dass mit steigender Intensität und Verbindlichkeit der Angebote der Bedarf an *Supervision* und *Schulungen*, also an distalen Erleichterungsfaktoren, zunimmt. Durch diese unterschiedlichen Projektumsetzungen und Handlungslogiken innerhalb der Typen kann auf institutioneller Ebene kein kausaler Zusammenhang zum *Beobachteten Integrationsbestreben* bestätigt werden. Die Umsetzung einzelner distaler Erleichterungsfaktoren wird vor dem Bedarf der pädagogischen Handelnden und hier insbesondere vor dem Hintergrund der Umsetzung der proximalen Gelingensbedingung der *Beziehungs-* und *Elternarbeit* diskutiert. Distale Faktoren wie *Supervision* und *Schulungen* spielen in der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden eine Rolle, jedoch nicht direkt für die Teilnehmenden, sondern indirekt als Erleichterung für die pädagogisch Handelnden.

Dieser Aspekt des indirekten Einflusses bzw. der Erleichterungsfunktion distaler Gelingensbedingungen wurde durch das zweite Erkenntnisinteresse näher betrachtet (Brühwiler, 2014; Scheerens, 1997). Nicht für alle Gelingensbedingungen konnte der Nachweis der angenommenen Erleichterungsfunktion erbracht werden. Auch erhalten nicht alle proximalen Gelingensbedingungen eine Erleichterung durch distale Gelingensbedingungen. Für die auf Grundlage der Theorie sowie des Forschungsstandes herausgearbeiteten Gelingensbedingungen *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Supervision* sowie *Interkulturelle Öffnung der Institution* in dem Bereich der Mitarbeitenden konnte die Erleichterungsfunktion bestätigt werden. Hier sei angemerkt, dass im Kontext der *Schulungen* der Fokus nicht mehr ausschließlich auf interkulturelle Kompetenz gelegt wurde, sondern unter dieser Gelingensbedingung auch *Schulungen* zum Beispiel zur Thematik der Traumatisierung bei heranwachsenden Geflüchteten hinzugenommen wurden. Diese thematische Öffnung der *Schulungen* wurde bereits durch den Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (2016 und 2017) sowie von Iranee und Andresen (2016) postuliert (siehe auch Kapitel 2.3.3). Die Gelingensbedingung der *Supervision* wurde durch zusätzliche Formate des kollegialen Austausches sowie informeller Gespräche erweitert. Des Weiteren konnten die Erleichterungsfaktoren der *Kooperation und Netzwerke*, der *Erfahrung in der Migrationsarbeit und Etablierung der Institution* sowie die *Ressource der Mitarbeitenden* induktiv auf Grundlage des Materials herausgearbeitet werden. Die aufgezeigten Erleichterungsfaktoren haben einen Einfluss auf die *Beziehungs-* und *Elternarbeit* sowie den *Zugang zur Zielgruppe der geflüchteten Heranwachsenden*, zu (ehrenamtlichen) Mitarbeitenden sowie zu *Schulungen* und *Supervision*.

Als Nächstes werden die Einschränkungen der vorliegenden Studie diskutiert, um abschließend theoretische und forschungsleitende Implikationen darzulegen.

7.2 Einschränkung der Studie

Die Einschränkungen der vorliegenden Studie werden auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitstudie sowie der methodischen Umsetzung dargestellt.

7.2.1 Reflexion der wissenschaftlichen Begleitstudie

Die hier vorgelegte Untersuchung basiert auf einer wissenschaftlichen Begleitstudie des Projektes „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“, die durch die Stiftung Kinderland in Kooperation mit der Heidehof Stiftung und dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg initiiert wurde. Die Einschränkungen und Stärken der gewonnenen Ergebnisse sollen daher vor allem hinsichtlich der Aspekte sozialer Erwünschtheit der vorliegenden Fallstudie, des Einflusses formativer Evaluationen sowie der theoretischen Sättigung, Stichprobengröße und Stichprobenzusammensetzung diskutiert werden.

Soziale Erwünschtheit

Alle 28 teilnehmenden Institutionen erhielten für die Umsetzung der Freizeitangebote eine dreijährige Finanzierung. Damit ging eine verpflichtende Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitstudie, durchgeführt vom Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, einher. Durch die Rolle des Evaluators seitens des Lehrstuhls kann nicht ausgeschlossen werden, dass die befragten Institutionen nach der Impression-Management-Theorie (Mummendey & Bolten, 1993) bzw. Selbstdarstellungstheorie (Mummendey, 2002) sozial erwünscht geantwortet haben (Moosbrugger & Kellava, 2012, S. 59). Die Selbstdarstellungstheorie sowie die Impression-Management-Theorie basieren auf der Annahme, „daß Personen ständig bemüht sind, den Eindruck, den sie auf andere Personen machen, zu kontrollieren bzw. zu steuern“ (Mummendey & Bolten, 1993, S. 57). Für die wissenschaftliche Begleitstudie bedeutet dies, dass sich alle Projekte bewusst, aber auch unbewusst tendenziell besser gegenüber den Evaluatoren dargestellt haben könnten und somit die gefundenen Effekte in der Realität tendenziell geringer eingeschätzt werden müssen. Faktoren, die der sozialen Erwünschtheit entgegenwirken, sind die

Erläuterung des Untersuchungsgegenstandes sowie die Zusicherung gegebener Anonymität (Mummendey & Bolten, 1993, S. 65). Beide Aspekte wurden in der vorliegenden Studie den teilnehmenden Institutionen verdeutlicht und gewährleistet.

Fallstudie „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“

Wie bereits im vierten Kapitel erläutert, wurden alle 28 Projekte in Baden-Württemberg durchgeführt. Baden-Württemberg gehört einerseits zu den Bundesländern, neben Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, mit dem höchsten prozentualen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund (siehe Abbildung 42) (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2015, S. 25).

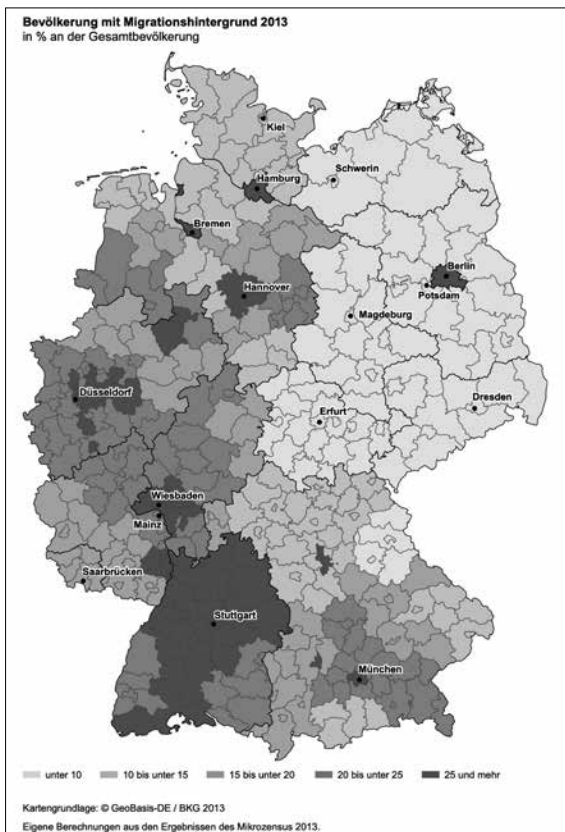


Abbildung 42: Prozentualer Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland 2013 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2015, S. 25)

Diese Bundesländer werden darüber hinaus durch die Erstverteilung von Asylbegehrenden aufgrund des Königsteiner Schlüssel am stärksten berücksichtigt (BAMF, 2016, S. 21 sowie 2018a, S. 7; BMFSFJ 2017, S. 144).

Baden-Württemberg ist vor allem durch den dargestellten hohen prozentualen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund von großem Interesse für Studien im Kontext der Flucht- bzw. Integrationsforschung. Denn in diesem Bundesland ist durch die Bevölkerungszusammensetzung ein Handlungsbedarf hinsichtlich gelingender Integration zu postulieren. Die vorliegende Fallstudie stellt eine flächendeckende Erfassung pädagogischer Freizeitangebote innerhalb Baden-Württembergs dar. Auf Basis von 25 Institutionen in der quantitativen Längsschnittstudie und 11 Institutionen in der qualitativen Längsschnittstudie konnte eine erste Systematisierung der Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung erforscht werden.

Formative Evaluation

Der Grundgedanke einer formativen Evaluation ist die kontinuierliche Begleitung sowie die Kommunikation erster Forschungsergebnisse in das beforschte Feld. Durch diese Interaktion zwischen Evaluatoren einerseits und den zu Evaluierenden andererseits werden Prozesse der Anpassung und Veränderungen angestoßen (Scriven, 1991, S. 168f.). In der vorliegenden Studie ist anzunehmen, dass durch die fünf stattgefundenen Netzwerktreffen und den dortigen Darstellungen der Ergebnisse ein systematischer Evaluationseffekt in den Daten vorliegt. Projektverantwortliche nehmen aufgrund der Evaluationsergebnisse bewusst oder unbewusst Anpassungen ihres pädagogischen Handelns vor Ort vor, die ohne Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitstudie in diesem Ausmaß nicht stattgefunden hätten.

Theoretische Sättigung, Stichprobengröße und Stichprobenzusammensetzung

Während die theoretische Sättigung vor allem im Kontext qualitativer Studien und insbesondere in der Stichprobenziehung eine entscheidende Rolle spielt, sind die Stichprobengröße und die damit einhergehenden Restriktionen vor allem im Hinblick auf quantitative Studien von Bedeutung.

Zunächst soll der Fokus auf das Gütekriterium der theoretischen Sättigung gelegt werden. Demnach wird die Stichprobenziehung so lange fortgeführt, bis innerhalb der Auswertung keine neuen Erkenntnisse mehr generiert werden können sowie alle Kategorien, und in diesem Fall Typologien, ausreichend gearbeitet, verdichtet und valide sind (Strauss & Corbin, 1996, S. 159). Insbesondere in der erarbeiteten Typologie kann dieses Gütekriterium nicht vollständig erfüllt werden. Durch die vorgegebene Stichprobengröße von $N = 28$ und der für die qualitative Längsschnittstudie gezogenen Stichprobe von $n = 11$ Institutionen sind insbesondere die Typen I und III nicht ausreichend gesättigt. Beide Typen werden nur durch zwei Institutionen repräsentiert. Hier sollte gegenüber

den gewonnenen Ergebnissen ein begrenzter Erkenntniswert angenommen werden.

Des Weiteren soll der Aspekt der Stichprobengröße im Kontext der quantitativen Längsschnittstudie näher betrachtet werden. Auch hier ergeben sich durch die vorgegebene Stichprobengröße von $N = 28$ gewisse Restriktionen. Mit geringerer Stichprobengröße und damit einhergehender sinkender Teststärke und Schätzgenauigkeit der Populationsparameter steigt einerseits die Wahrscheinlichkeit des β -Fehlers. Andererseits hat diese für quantitative Studien sehr kleine Stichprobengröße Auswirkungen auf die Modellierung der Cross-lagged-panel-Designs (Eid et al., 2015, S. 239, Reinders, 2006b, S. 583; eine ausführlichere Diskussion siehe hierzu Kapitel 7.2.2). Dem Aspekt des β -Fehlers wurde in Ansätzen durch die durchgeführten Poweranalysen entgegengewirkt. Durch die durchgeführten Poweranalysen wurde im Nachhinein bestimmt, welche Stichprobengröße für eine zufallskritische Absicherung benötigt werden würde.

Die vorliegende Studie betrachtet ausschließlich geflüchtete Heranwachsende und ihr *Beobachtetes Integrationsbestreben*. Studien im Kontext der Akkulturationsstrategien sollten darüber hinaus auch den Fokus auf die aufnehmende Kultur beziehungsweise Personengruppe legen. Hier wird davon ausgegangen, dass die Wahl der Akkulturationsstrategie nicht unabhängig von der autochthonen Bevölkerung vonstattengeht (Berry, 1997, S. 15f.; Chirkov, 2009, S. 102; Reinders, 2006a, S. 13). Alle erfassten Institutionen haben sich auf eine dreijährige Förderung durch die Stiftung Kinderland, in Kooperation mit der Heidehof Stiftung sowie dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg beworben und anschließend am Programm partizipiert. Obwohl die Einstellung zur Integration nur im Ansatz durch den ersten Messzeitpunkt der qualitativen Längsschnittstudie erfasst wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die geförderten Institutionen einer Integration geflüchteter Heranwachsender offen gegenüberstehen. Diese Angebote dienen somit als intermediäre Instanzen, die vermittelnd zwischen den geflüchteten Heranwachsenden einerseits sowie der aufnehmenden Gesellschaft andererseits wirken (Luckmann, 1998, S. 35; Reinders & Ehmann, 2018, S. 20; Treibel, 2006, S. 96).

7.2.2 Reflexion methodischer Art

Im nächsten Schritt werden alle methodischen Einschränkungen der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der sekundären Perspektive auf das *Beobachtete Integrationsbestreben* der heranwachsenden Geflüchteten, einiger Gelingensbedingungen sowie der quantitativen und qualitativen Auswertungsstrategien erörtert.

Sekundäre Perspektive: Beobachtetes Integrationsbestreben

Die abhängige Variable des *Beobachteten Integrationsbestrebens* wurde lediglich durch die Perspektive der pädagogisch Handelnden erfasst. Frankenberg und Bongard (2013, S. 324) postulieren hierbei mögliche Differenzen zwischen den Einschätzungen der LehrerInnen, Eltern beziehungsweise in der vorliegenden Studie den pädagogisch Handelnden und den wirklichen Integrationsbestrebungen der Heranwachsenden. Hier ist vor dem Hintergrund forschungsethischer Fragen insbesondere bei qualitativen Studien zu überlegen und zu diskutieren, inwieweit die Perspektive der heranwachsenden Geflüchteten selbst erfasst werden kann und auch sollte (Hopf, 2009; Weiss et al., 2001, S. 20ff.). Aspekte wie Re-Traumatisierung, Verwendung des Begriffs „Interviews“ beziehungsweise „Befragung“ sowie der gegenseitigen Verständigung zwischen dem geflüchteten Heranwachsenden und den Forschenden müssen hierbei bedacht und reflektiert werden (Lechner & Huber, 2017; Thielen, 2009; Weiss et al., 2001).

Gelingensbedingungen

Nicht alle Gelingensbedingungen werden hier hinsichtlich methodischer Einschränkungen erörtert. Eine Reflexion findet ausschließlich bei denjenigen Gelingensbedingungen statt, bei denen nicht theoriekonforme Ergebnisse gefunden wurden bzw. die Operationalisierung nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte. Hierzu zählen die Gelingensbedingungen der *Interkulturellen Öffnung der Institution* und des *Angebotes* sowie des *Niedrigschwelligen Zugangs*.

Gelingensbedingung: Interkulturelle Öffnung der Institution

Bei der unabhängigen Variable *Interkulturelle Öffnung der Institution* ergab sich für die Kontrollvariable der *Ehrenamtlichen auf Organisationsebene* eine negative Korrelation ($r = -.58, p < .001$), die zunächst so nicht theoriekonform ist bzw. erwartbar war (Gaitanides, 2011b, S. 209f.). Eine mögliche Erklärung hierfür liegt in der Variablen selbst, die als Proxy-Variablen verstanden werden kann und somit nicht die eigentliche Anzahl der Ehrenamtlichen auf Organisationsebene darstellt, sondern die Standardisierung und Professionalisierung einer Institution misst (siehe Kapitel 5.6.1). Dieser Argumentationsstrang soll im Hinblick auf institutionelle Trägheit in Bezug auf Veränderungen, Anpassungsfähigkeit und Wandel diskutiert werden. Welsch (2010) führt in Anlehnung an Hannan und Freeman (1977) durch den Population Ecology-Ansatz den Begriff der institutionellen resp. relativen Trägheit ein (Welsch, 2010, S. 72).

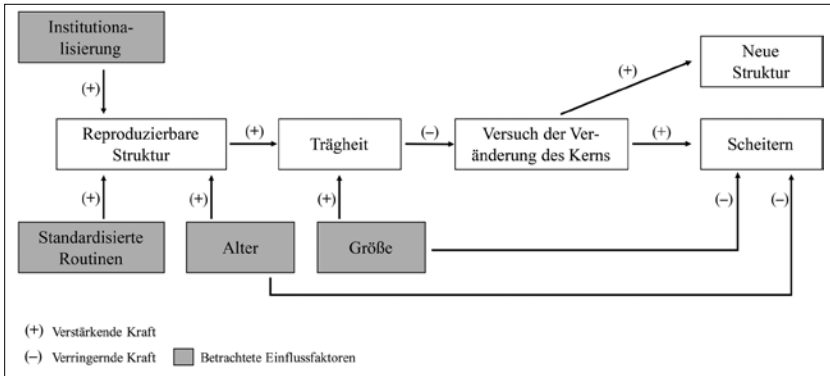


Abbildung 43: Institutionelle Trägheit nach Welsch in Anlehnung an Hannan und Freeman (Welsch, 2010, S. 76)

Trägheit wird in Abhängigkeit der Größe, Institutionalisierung, Standardisierung sowie des Alters einer Institution diskutiert (siehe Abbildung 43). Welsch (2010) geht davon aus, dass mit zunehmender Trägheit, „die Wahrscheinlichkeit [zur] Veränderung des organisatorischen Kerns [sinkt]“ (Welsch, 2010, S. 76). Dies bedeutet nicht, dass keinerlei Veränderungen oder Wandel innerhalb institutioneller Strukturen möglich sind, diese jedoch in Abhängigkeit der genannten Faktoren zeitlich verzögert stattfinden (Welsch, 2010, S. 76). Veränderung von Institutionen beziehungsweise des Kerns, so Welsch (2010), birgt auch immer die Gefahr des Scheiterns. Institutionelle Trägheit kann demnach einerseits als negativ bewertet werden, da sie mögliche Veränderung verhindert sowie andererseits auch als positiver Aspekt betrachtet werden, da sie das Risiko des Scheiterns minimiert.

Übertragen auf den Bereich der *Interkulturellen Öffnung der Institution* bedeutet dies, dass mit steigender Anzahl an Ehrenamtlichen auf Organisationsebenen der Grad an Institutionalisierung und Standardisierung ansteigt und somit die Wahrscheinlichkeit der *Interkulturellen Öffnung der Institution*, als einer Veränderung des Kerns, abnimmt beziehungsweise erst zeitlich verzögert stattfindet. Dieser dargelegte Argumentationsstrang ist eine mögliche Ex-Post-Erklärung, die es durch weiterführende Studien näher zu beleuchten gilt (siehe Kapitel 7.3).

Operationalisierung der Gelingensbedingungen: Interkulturelle Öffnung des Angebotes und Niedrigschwelliger Zugang

Für die Gelingensbedingungen des *Niedrigschwelligen Zugangs* sowie der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* konnten keine zufriedenstellenden Operationalisierungen realisiert werden (siehe Kapitel 5.5.3 sowie 5.5.4). *Niedrigschwelliger Zugang* wird in dem vorhandenen Forschungsstand zumeist qualitativ erfasst (Dauer

& Scheller, 2018; Mayrhofer, 2012; Seiberth et al., 2018), sodass hier auf keine bereits etablierten Operationalisierungen resp. Skalen zurückgegriffen werden kann. Auch die Erhebung der *Interkulturellen Öffnung des Angebotes* findet meist qualitativ statt und der Fokus liegt auf den Vorteilen bzw. den Auswirkungen einer interkulturellen Öffnung jedoch nicht auf den Mechanismen, die zur *Interkulturellen Öffnung eines Angebotes* führen (Abur, 2016; Lechner & Huber, 2017; Lemmer & Wagner, 2015). Etablierte quantitative Messinstrumente sind in beiden Bereichen nicht vorhanden und konnten auch in der vorliegenden Arbeit nicht realisiert werden. Insbesondere der Aspekt der Operationalisierung hinsichtlich institutioneller Trägheit wird in Kapitel 7.3 nochmals aufgegriffen und vertiefend betrachtet.

Auswertungsstrategien: Cross-lagged-panel-Designs

Im Folgenden wird die quantitative Auswertungsmethode des Cross-lagged-panel-Designs reflektiert. Schmitz (2000) merkt in diesem Kontext an, dass „aus Cross-Lagged-Analysen von Längsschnittstudien zu zwei Messzeitpunkten [...] im Allgemeinen keine Schlüsse auf die entsprechenden individuellen cross-lagged-Zusammenhänge abgeleitet werden [können]“ (Schmitz, 2000, S. 87 sowie Selig & Little, 2012, S. 267). Durch Aggregation können individuelle Verläufe des Individuums bzw. der Institution nicht mehr nachgezeichnet werden, sondern nur Aussagen auf aggregierter also Gruppenebene getätigt werden. Abbildung 44 verdeutlicht diese Problematik tiefergehend. Der aggregierte Verlauf aller vier Institutionen lässt darauf schließen, dass Zu- und Abnahmeprozesse innerhalb der Institutionen stattgefunden haben. Werden jedoch alle individuellen Verläufe der einzelnen Institutionen betrachtet, wird erkenntlich, dass innerhalb der Institutionen entweder Zu- oder Abnahmeprozesse stattgefunden haben. Jedoch wurden in keiner Institution Zu- und Abnahmeprozesse vollzogen (Schmitz, 2000, S. 85).

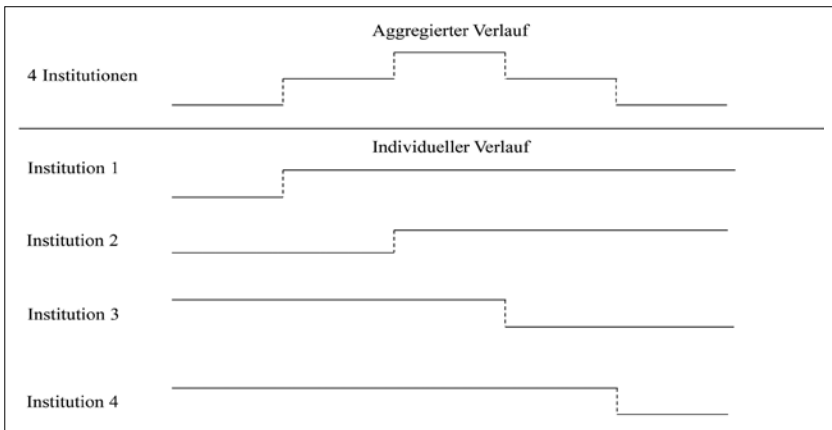


Abbildung 44: Zusammenhang von vier individuellen Verläufen (unten) und dem aggregierten Verlauf (oben) angepasst an Institutionen (Schmitz, 2000, S. 84)

Die hier aufgeführten Analysen der quantitativen Längsschnittstudie wurden auf Stichprobenebenen durchgeführt und lassen somit keine Rückschlüsse auf die einzelnen Institutionen und ihre individuellen Veränderungsprozesse zu. Schmitz und Perels (2006) schlagen zur Lösung solcher Aggregationsproblematiken „ein zweistufiges Vorgehen vor. Zunächst sollte eine Analyse der intraindividuellen Prozesse erfolgen und erst anschließend sollten die Ergebnisse dieser Berechnung in weiteren Analysen zusammengefasst werden“ (Schmitz & Perels, 2006, S. 57). Dieses zweistufige Vorgehen würde in der vorliegenden Studie bedeuten, dass zunächst die individuellen Prozesse einer Institution betrachtet werden und anschließend die Stichprobenebene analysiert wird. Hierdurch könnte ein tieferes Verstehen von Rahmen- sowie Gelingensbedingungen zur Förderung der Integration heranwachsender Geflüchteter innerhalb der Institutionen erlangt werden.

Eine weitere kritische Betrachtung der Cross-lagged-panel-Designs soll, wie im Kapitel 5.6.2 eingeführt, vor dem Hintergrund der Annahmen zum Time-Lag, zeitgleicher Messung von Variablen, von Drittvariablen-Effekten, von Variable vs. Konstante sowie der Reliabilität der Messung erfolgen (Reinders, 2006b; Selig & Little, 2012).

Annahmen zum Time-Lag

Der Zeitabstand zwischen den Messzeitpunkten sollte so gewählt werden, dass die Messung nicht vor dem Eintritt des Effektes stattgefunden hat, aber auch nicht so spät, dass ein möglicher Effekt wieder verschwunden ist (Kearney, 2017, S. 313; Reinders, 2006b; S. 574f.; Selig & Little, 2012, S. 272). Für die Ebene des Individuums konnte ein Effekt in dem betrachteten Zeitabstand nachgewiesen werden. Für die Ebenen der Interaktion und Institution war dies nur teilweise möglich. Inwieweit hier der Aspekt der institutionellen Trägheit eine weitere Rolle spielen könnte, soll in Kapitel 7.3 erörtert werden.

Zeitgleiche Messung

Endogene und exogene Variablen müssen vor dem Hintergrund der Varianzaufklärung über den zeitgleichen Abstand synchron gemessen werden (Reinders, 2006b, S. 575). Diese Bedingung konnte bei der Variable *Beziehungsarbeit* nicht eingehalten werden. Die Gelingensbedingung musste gegenüber dem *Beobachteten Integrationsbestreben* über einen längeren Zeitabstand varianzaufklärend wirken und kann als eine Klärung für den schwachen Effekt der Gelingensbedingung angesehen werden (siehe Kapitel 5.6.2).

Selig & Little (2012) geben darüber hinaus zu bedenken, dass

„the fact that all variables are measured at the same time implicitly assumes that the time for the cross-lagged effect of X on Y and Y on X is the same. It is not difficult, however, to imagine a scenario in which the two cross-lagged effects emerge on different schedules“ (Selig & Little, 2012, S. 272).

Drittvariablen-Effekte

Drittvariablen-Effekte, also Effekte möglicher weiterer Variablen beziehungsweise Kontrollvariablen, müssen ausgeschlossen werden, um Kausalität postulieren zu können (Backhaus et al., 2015, S. 73; Reinders, 2006b, S. 575). Alle angenommenen Kontrollvariablen (*Erfahrung in der Migrationsarbeit, finanzielle und personelle Ressourcen*) wurden auf ihren Einfluss in der Voranalyse getestet und bestätigte Kontrollvariablen in die Hauptanalyse einbezogen. Drittvariablen, die insbesondere im Kontext der institutionellen Trägheit diskutiert werden, wurden bislang nicht in die Analyse einbezogen (siehe Kapitel 7.3).

Quasi-Konstante

Cross-lagged-panel-Designs sind auf zeitliche Veränderung der Variablen angewiesen (Kearney, 2017, S. 313; Kenny, 1975, S. 894). „Variablen, die zwar prinzipiell Veränderungen unterliegen können, jedoch eine hohe mittlere intraindividuelle Stabilität aufweisen, verzerren die Befunde“ (Reinders, 2006b, S. 575). Insbesondere das Konstrukt des *Interethnischen Kontakts* sowie alle Faktoren der distalen Ebene (*Supervision, Niedrigschwelliger Zugang, Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, Interkulturelle Öffnung der Institution*) zeigten tendenziell höhere Autokorrelationswerte (siehe Kapitel 5.6.3). Diese tendenziell höheren Stabilitäten können durch den Population Ecology-Ansatz als eine Form der institutionellen Trägheit interpretiert werden (siehe Kapitel 7.3).

Reliabilität der Längsschnittmessungen

Zunächst bezieht sich die Reliabilität der Längsschnittmessungen auf die vergleichbar zuverlässige Messung beider Variablen über die Zeit. Diese Bedingung konnte tendenziell bei allen Gelingensbedingungen erfüllt werden. Ein Aspekt, der hier nähere Betrachtung finden soll, ist die bereits angedeutete Restriktion hinsichtlich der Stichprobengröße und der Stabilität der Modellparameter (Aichholz, 2017, S. 110f.; Reinecke, 2014, S. 127). Für die Modellierung von Cross-lagged-panel-Designs wird ein Minimum von 200 Fällen bzw. eine Relation der verwendeten Variablen zu der Stichprobengröße von 1 zu 25 postuliert (Nachtigall et al., 2003, S. 7; Reinders, 2006b, S. 583). Dies konnte durch die vorhandene Stichprobengröße der wissenschaftlichen Begleitstudie nicht eingehalten werden. Alle Modelle wurden mit maximal zwei Variablen zu maximal zwei Messzeitpunkten zuzüglich bestätigter Kontrollvariablen modelliert. Hinsichtlich der Restriktion der Stichprobengröße kann dies als das Maximum möglicher Modellierungen angesehen werden. Die in dieser Studie aufgezeigten Modelle müssen auf Basis einer größeren Fallzahl überprüft werden, um Aussagen über das Passungsverhältnis des hypothetischen Modells und der empirischen Daten vornehmen zu können (Aichholzer, 2017, S. 107). Nicht nur vor dem Hintergrund der Parameterschätzungen sollten die aufgestellten Modelle auf Grundlage einer größeren Stichprobe überprüft werden, sondern darüber

hinaus, um weitere Modellierungen vornehmen zu können. Vor allem vor dem Hintergrund möglicher Moderationseffekte sollte eine Modellerweiterung umgesetzt werden (Selig & Little, 2012, S. 268f.) (siehe Kapitel 7.3).

Diese aufgeführten Bedingungen deuten auf teilweise Einschränkungen bezüglich der hier aufgezeigten Modelle und ihrer Aussagekraft hin. Insbesondere die Aspekte der institutionellen Trägheit sowie der Erleichterungsfaktoren wurden in der vorliegenden Arbeit bislang nicht betrachtet und führen zu weiteren forschungsleitenden Implikationen (siehe Kapitel 7.3).

Auswertungsstrategien: Qualitative Inhaltsanalyse sowie Typenbildung

Im nächsten Teilabschnitt sollen die Auswertungsstrategien der qualitativen Längsschnittstudie sowie der entwickelten Typenbildung reflektiert werden. Im Fokus des qualitativen Forschungsvorhabens stand zunächst die Beantwortung der Fragestellung hinsichtlich der Bestätigung bereits deduktiver Gelingensbedingungen. Des Weiteren sollte eine Theorieerweiterung durch weitere induktive Gelingensbedingungen vorgenommen werden. Eine erste Auswertung mit dieser formulierten Fragestellung wurde für den Abschlussbericht des Projektes „Pädagogische Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung“ durchgeführt (Reinders & Ehmann, 2018, S. 66). Hierbei wurde bei zwei Codierenden eine Intercoder-Reliabilität von Cohens $\kappa = .88$ (Messzeitpunkt 1) sowie $\kappa = .75$ (Messzeitpunkt 2) erreicht, die als starke Übereinstimmung interpretiert werden kann (Landis & Koch, 1977, S. 165). Jedoch erwies sich bereits hier das vorliegende Material als sehr komplex und hinsichtlich der unterschiedlichen theoretischen Sensibilität zwischen den Codierenden als herausfordernd.

Durch die veränderte Fragestellung und den neu formulierten Erkenntnishorizonten wurden alle Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Typenbildung von einer Person durchgeführt. Hierdurch kann das Gütekriterium einer intersubjektiven Validierung, wie sie im Bereich der qualitativen Forschung gefordert wird, nicht eingehalten werden. Die Grenzen einer Auswertung durch eine Person liegen in der subjektiven Interpretation des Materials. Um trotzdem intersubjektive Nachvollziehbarkeit und eine größtmögliche Transparenz zu gewährleisten, wurden Erhebungsverfahren, Transkriptionsregeln sowie Auswertungsmethoden in der vorliegenden Arbeit dargestellt und erläutert (Steinke, 2009, S. 325). Die Limitation der vorgestellten Ergebnisse ist vor allem in Bezug auf die induktiven Kategorien zu sehen, da hier eine größere Interpretationsleistung seitens des Codierenden erfolgt als bei rein deduktiven Kategorien, die beispielsweise bereits durch den Leitfaden selbst strukturiert werden (Kuckartz, 2016, S. 105). Diese vorgenommene Interpretationsleistung konnte durch keine weitere codierende Person validiert werden.

Wie bereits im Kontext der Stichprobengröße der wissenschaftlichen Begleitstudie angemerkt wurde, ist vor allem bei Typ I und III von einer nicht ausreichenden Sättigung auszugehen. Kluge (1999) mahnte bereits an, „daß Typen nur dann sinnvoll gebildet werden können, wenn die Untersuchungsgruppe so groß

ist, daß die in der Untersuchungspopulation bestehenden Differenzen auch angemessen analysiert werden können“ (Kluge, 1999, S. 17). Hier sei angemerkt, dass die Typenbildung als Antwort auf das erste Erkenntnisinteresse und nicht als festgelegte Auswertungsstrategie von Beginn an vorgesehen war. Sollte die entwickelte Typologie durch zukünftige Studien bestätigt werden, würde Kuckartz (2016) bereits bei der Interviewdurchführung vorschlagen, eine Einschätzung der Typenzuordnung vonseiten des Befragten einzuholen (Kuckartz, 2016, S. 153).

Darüber hinaus können zur Bestätigung qualitativ-entwickelter Typenbildung quantitative Verfahren wie beispielsweise eine Clusteranalyse herangezogen werden. Diese konnte aufgrund der vorhandenen Stichprobengröße der vorliegenden Studie nicht umgesetzt werden (Kelle & Kluge, 2010, S. 100; Kuckartz, 2016, S. 154f.) (siehe Kapitel 7.3).

7.3 Theoretische und forschungsleitende Implikationen

Aus den dargestellten Einschränkungen der wissenschaftlichen Begleitstudie werden nun abschließend theoretische sowie forschungsleitende Implikationen abgeleitet und diskutiert.

Theoretische Implikationen

Die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie führten zu einer Erweiterung der Theorie pädagogischer Institutionen nach Merrens (2006) durch die von Scheerens und Bosker (1997) sowie Ditton (2000a & 2000b) eingeführten *distalen* und *proximalen Faktoren*. So werden die herausgearbeiteten Gelingensbedingungen nicht ausschließlich nach den Ebenen der Institution, der Interaktion sowie des Individuums systematisiert, sondern alle institutionellen Gelingensbedingungen werden den distalen und die Ebenen der Interaktion sowie des Individuums werden den proximalen Faktoren zugeordnet. Durch diese Hinzu-nahme werden den Ebenen unterschiedliche Wirkintensitäten auf die abhängige Variable des *Beobachteten Integrationsbestrebens* zugesprochen. Des Weiteren wird durch Scheerens (1997) sowie Brühwiler (2014) die Betrachtung der *Erleichterungsfunktion* der distalen auf die proximalen Ebenen ermöglicht. An diesem Punkt setzte die qualitative Längsschnittstudie an, die das erweiterte Modell vertiefend betrachtete sowie eine erste Bestätigung möglicher Erleichterungsfaktoren vornehmen konnte. Durch die aufgestellte Typologie wurde des Weiteren der Merkmalsraum der Verbindlichkeit aufgenommen, der vor allem hinsichtlich der Ebene der Interaktion an Relevanz gewinnt. Institutionen mit hoher Proximalität zeigten einen höheren Grad an Verbindlichkeit in Bezug auf *Beziehungs-* und *Elternarbeit*. Aufgrund der methodischen Reflexion konnte der

mit Welsch (2010) eingeführte Aspekt der institutionellen bzw. relativen Trägheit auf der Ebene der Institution respektive der distalen Faktoren hinzugefügt werden. Insbesondere die aufgeführten institutionellen Faktoren können in Ansätzen dem institutionellen Kern zugesprochen werden, wobei hier angemerkt werden muss, dass der Population Ecology-Ansatz in der Definition des sogenannten Kerns einer Institution sehr vage bleibt (Welsch, 2010, S. 85).

Die Hinzunahme weiterer theoretischer Faktoren, insbesondere im Bereich der Institutionstheorie, führt zu einer abschließenden theoretischen Erweiterung und zu einem neuen theoretischen Modell (siehe Abbildung 45).

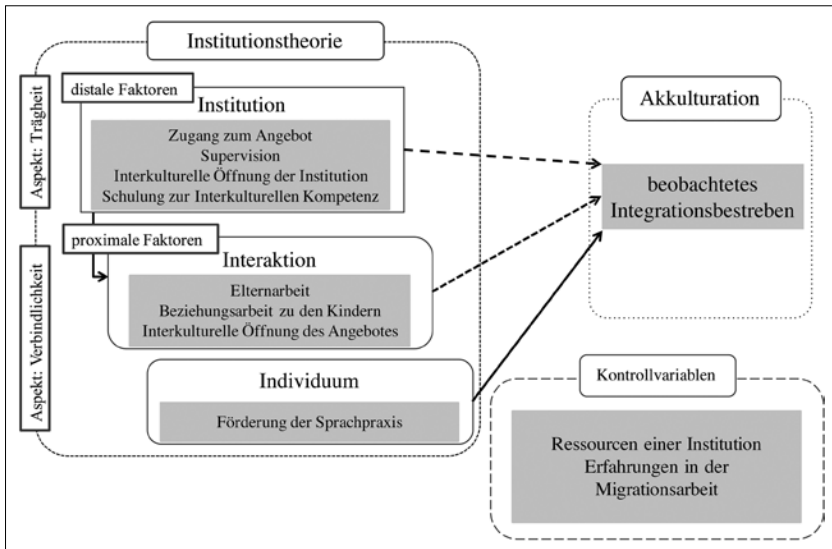


Abbildung 45: Vollständige Erweiterung des theoretischen Modells (eigene Darstellung)

Forschungsleitende Implikationen

Die Hinzunahme weiterer Theorien führt darüber hinaus zu unterschiedlichen forschungsleitenden Implikationen, die abschließend erläutert werden.

Die erst am Ende eingeführte Theorie des Population Ecology-Ansatzes in Anlehnung an Welsch (2010) wurde in der vorliegenden Studie nicht weiter empirisch verfolgt. Es wird jedoch theoretisch angenommen, dass durch relative Trägheit eine Anpassung des institutionellen Kerns zeitlich verzögert stattfindet und diese Veränderung in der hier untersuchten Stichprobe noch nicht oder nur teilweise vollzogen wurde. Bei zukünftigen Untersuchungen sollte demnach zusätzlich der Fokus auf der Erfassung relativer Trägheit liegen. Obwohl der Population Ecology-Ansatz bereits durch einige Studien untersucht wurde, wurde der Aspekt der Trägheit meist nur am Rande betrachtet. In den vorliegenden Studien

wurde insbesondere die Schwierigkeit der Operationalisierung thematisiert ebenso wie die Frage, ab wann eine Institution als träge einzuordnen ist (Welsch, 2010, S. 85; Woywode & Beck, 2019, S. 298; Young, 1988, S. 9). Aspekte, die als Einflussfaktoren institutioneller Trägheit gelten, sind Institutionalisierung, standardisierte Routinen, Alter sowie Größe, wobei diesbezüglich auch widersprüchliche Forschungsergebnisse vorliegen (Welsch, 2010, S. 81).

Im weiteren Verlauf soll als weitere forschungsleitende Implikation der Fokus auf die Auswertungsstrategien der Moderations- sowie Clusteranalyse gelegt werden.

Moderationsanalyse

Für einige Konstrukte konnte aufgrund der qualitativen Längsschnittstudie die Funktion der Erleichterung herausgearbeitet werden. Moderationseffekte bestehen, wenn ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen durch eine dritte Variable verändert wird (Hayes, 2018, S. 220f.; Selig & Little, 2012, S. 268f.). Übertragen auf das erweiterte theoretische Modell bedeutet dies, dass *Supervision*, *Schulungen zur interkulturellen Kompetenz*, *Interkulturelle Öffnung der Institution* sowie der *Niedrigschwellige Zugang* als Moderationsvariablen fungieren, die den Einfluss proximaler Faktoren moderieren. Auf Grundlage größerer Stichproben können zukünftige quantitative Studien diese Erleichterungsfunktion inferenzstatistisch absichern.

Clusteranalyse

Die Clusteranalyse in der quantitativen Forschung hat wie die Typenbildung in der qualitativen Forschung die Intention, „solche Untersuchungsobjekte zu Gruppen (Clustern) zusammenzufassen, die im Hinblick auf die betrachteten Eigenschaften oder Merkmale als möglichst homogen zu bezeichnen sind“ (Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber, 2016, S. 455). Eine Clusteranalyse würde in diesem Fall die vorgefundene Zuordnung der Institutionen zu der aufgestellten Typologie validieren.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie analysiert und erörtert den Effekt von Gelingensbedingungen für eine pädagogische Integrationsförderung geflüchteter Heranwachsender auf Grundlage einer quantitativen sowie qualitativen Längsschnittstudie. Eine Identifikation dieser integrationsfördernden Gelingensbedingungen erfolgt auf den Ebenen des Individuums, der Interaktion sowie der Institution (Merken, 2006). Integration wurde in Anlehnung an Berry (u. a. 1997) definiert.

Die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudien mittels Cross-lagged-panel-Desings zeigen, dass auf der Ebene des Individuums ein integrationsfördernder Effekt bestätigt werden kann. Für die Ebenen der Interaktion sowie

der Institution kann dies jedoch nicht vollumfänglich angenommen werden. Durch die heterogenen Forschungsergebnisse erfolgt eine erste theoretische Erweiterung durch distale und proximale Faktoren (Ditton, 2000a & 2000b; Scheerens & Bosker, 1997) sowie die Aufnahme möglicher Erleichterungsfunktionen (Brühwiler, 2014; Scheerens, 1997) der institutionellen Ebene.

Die darauf aufbauende qualitative Längsschnittstudie dient als Vertiefungsmodell (Brake, 2011, S. 56) zur Validierung der quantitativen Ergebnisse. Hierdurch kann eine erste Typologie institutioneller Handlungslogiken anhand des Merkmalsraums hoher Proximalität und Distalität sowie des Grads der geforderten Verbindlichkeit seitens der Teilnehmenden aufgestellt werden. Erste Annahmen bezüglich vorhandener Erleichterungsfaktoren für den pädagogisch Handelnden werden bestätigt.

Literatur

- Abur, W. B. D. (2016). Benefits of participation in sport for people from refugee backgrounds: A study of the South Sudanese community in Melbourne, Australia. *Issues in Scientific Research*, 1(2), 10–26.
- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Altan, M., Foitzik, A. & Goltz, J. (2009). *Eine Frage der Haltung: Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe*. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg.
- Auernheimer, G. (2001). Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 9–16). Opladen: Leske + Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (letzter Zugriff: 26.05.2020).
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1976). Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen. In A. Bandura (Hrsg.), *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (S. 205–229). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Becker, H. & May, M. (1986). Unterschiedliche soziale Milieus von Jugendlichen in ihrer Konstitution von Sozialräumen – Zur Entwicklung einer dialektisch-materialistischen Perspektive innerhalb der sozialökologischen Jugendforschung. In R. Lindner & H.-H. Wiebe (Hrsg.), *Verborgenes im Licht. Neues zur Jugendfrage* (S. 154–183). Frankfurt am Main: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft.
- Beer, T. & Gediga, G. (1999). Evaluation von Supervision: Eine Untersuchung im Bereich der sozialen Arbeit. In H. Holling & G. Gediga (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (S. 73–126). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

- Beisenherz, G. (2006). Sprache und Integration. In Ch. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kinder* (S. 39–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ben-Shalom, U. & Horenczyk, G. (2003). Acculturation orientations. A facet theory perspective on the bidimensional model. *Journal of cross-cultural psychology*, 34(2), 176–188.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. In H. C. Triandis & R. W. Brislin (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology. Social psychology* (Band 5) (S. 211–279). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Hrsg.), *Applied cross-cultural psychology. Cross-cultural-research and methodology science* (Band 14) (S. 232–253). Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Berry, J. W. (1997). Lead article: immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation. Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Berry, J. W. (2006a). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 27–42). Cambridge: University Press.
- Berry, J. W. (2006b). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 43–57). Cambridge: University Press.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigration youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: an International Review*, 55(3), 303–332.
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/ar037-fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (letzter Zugriff: 25.01.2019).
- Bertz, K. (2010). *Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung*. Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation. Stuttgart: ibidem.
- Bischof, L. M. (2014). *Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bittenbinder, E. (2015). Traumatisierte Menschen – und wie sie in Deutschland Schutz finden. In E. Bittenbinder, S. Schriefers & J. Baron (Hrsg.), *Grenzbereiche der Supervision – Verwaltung in Bewegung* (S. 28–45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Blinkert, B. & Huppertz, N. (1974). Der Mythos der Supervision – Kritische Anmerkungen zu Anspruch und Wirklichkeit. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 4(2), 117–127.

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interview mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews: Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 61–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohn, I. & Alicke, T. (2016). *Wie kann Integration von Flüchtlingen gelingen, damit die Stimmung nicht kippt? Eine Expertise*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Boketta, R. & Sachser, S. (2012). Bildung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. *Sozial Extra*, 36(9–10), 6–11.
- Bollnow, O.F. (2013). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In J. Bilstein & H. Peskoller (Hrsg.), *Erfahrung – Erfahrungen* (S. 17–49). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bommes, M. (2006). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In U. Davy & A. Weber (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz* (S. 59–86). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bongard, S., Kelava, A., Gilanz, D.A., Yong-Bum, K. & Sabic, M. (2007). *Entwicklung der Frankfurter Akkulturationsskala (FRAKK)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Boos-Nünning, U. (1988). Interkulturelle Erziehung – interkulturelles Leben. In Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), *Bericht '99: Zur Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien – Bestandsaufnahme der Perspektiven für die 90er Jahre* (S. 155–164). Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Boos-Nünning, U. (2011). Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *WISO Diskurs. Expertise und Dokumentation zur Wirtschafts- und Sozialpolitik*. Unter: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf> (letzter Zugriff: 05.06.2019).
- Brake, A. (2011). Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 41–63). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Braun, G. & Topan, A. (1998). *Internationale Migration. Ihre Folgen für die Ursprungsländer und Ansätze eines Migrationsregimes*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Breuer, Ch. & Wicker, P. (2011). Sportvereine in Deutschland – ein Überblick. In Ch. Breuer (Hrsg.), *Sportentwicklungsbericht 2009/2010. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland* (S. 15–36). Hellenthal: Sportverlag Strauß.
- Brinks, S. & Dittmann, E. (2016). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Aktuelle Entwicklungen und Anforderungen. *Kinder- und Jugendschutz*, 61(3), 93–98.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

- Brühwiler, Ch. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognition von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (Band 91). Münster: Waxmann.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Bünder, P., Siringhaus-Bünder, A. & Schumacher, B. (2017). Auf einem guten Weg – Integrationsmöglichkeiten für minderjährige Flüchtlinge durch engagierte Paten- und Pflegeeltern. Ein Erfahrungsbericht. In B. T. Koch (Hrsg.), *Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext* (S. 93–107). Heidelberg: Carl-Auer-System Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (letzter Zugriff: 12.03.2016).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 12.03.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018a). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-august-2018.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 12.03.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018b). *Das Bundesamt in Zahlen 2017*. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=14 (letzter Zugriff: 17.01.2020).
- Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. (2016). Die Aufnahme-situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 61(4), 127–129.
- Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. (2017). *Die Situation unbegleiteter Minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. Auswertung der Online-Umfrage 2017*. Verfügbar unter http://www.b-umf.de/images/2018_01_18%20publikation%20online%20umfrage%202017.pdf (letzter Zugriff: 04.05.2018).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2017). *Themenblätter im Unterricht/ Nr. 109. Flüchtlinge*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/211708/fluechtlinge> (letzter Zugriff: 13.10.2018).
- Castles, S., Haas, H. de & Miller, J. M. (2014). *The age of migration. International population movements in the modern world* (5. Auflage). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 94–105.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Christoph, G. (2014). *Differenzielle Wirkungspfade gemeinnützigen Engagements im Jugendalter*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 30. Würzburg: Universität Würzburg.
- Dauer, L. & Scheller, G. (2018). Niedrigschwellige Soziale Arbeit: Eine Illusion? Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Nutzern und Nutzerinnen. *Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch*. 11/2018.
- Deinet, U. (2016). Offene Kinder- und Jugendarbeit mit Flüchtlingen: Herausforderungen und Chancen. *deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 64(4), 149–160.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (1954). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951*. Verfügbar unter https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK_Pocket_2015.pdf (letzter Zugriff: 06.06.2018).
- Deshpande, S. P. & Viswesvaran, Ch. (1992). Is cross-cultural training of expatriate managers effective: a meta analysis. *International journal of intercultural relations*, 16(3), 295–310.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016). *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Januar 2015 – Juni 2016*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Menschenrechtsbericht_2016/Menschenrechtsbericht_2016.pdf (letzter Zugriff: 11.03.2019).
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (5. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Diehl, C., Lubbers, M., Mühlau, P. & Platt, L. (2016a). Starting out: New migrants' socio-cultural integration trajectories in four European destinations. *Ethnicities*, 16(2), 157–179.
- Ditton, H. (2000a). Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlagen und aktuelle Forschungsbefunde. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 10.-11. März 1999 in Erfurt* (S. 13–35). Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Ditton, H. (2000b). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Weinheim: Beltz.

- Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 757–777). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin: Springer-Verlag
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien: LIT Verlag GmbH und Co. KG.
- Eichler, D. (2008). *Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisations-theoretische Reflexion vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eid, M., Gollwitzer, M., Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Enders, C. K. (2001). The performance of the full information maximum likelihood estimator in multiple regression models with missing data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 713–740.
- Enders, C. K. & Bandlos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 430–457.
- Engel, N. (2020). Institution. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 549–560). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Erbring, S. (2009). *Pädagogische professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Executive committee of the high commissioner's programme – standing committee (1999). Family protection issues. *Refugee Survey Quarterly*, 18(4), 155–163.
- Fachhochschule Köln & Deutsches Jugendinstitut e. V., München (2011). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Interkulturelle Öffnung in der verbandlichen Jugendarbeit – Stand, Möglichkeiten und Hindernisse in der Realisierung“*. Verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/data/fhkoeln_dji_forschungsprojekt_interkulturelle_ffnung.pdf (letzter Zugriff: 17.09.2019).
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Test for correlation and regressions analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160.
- Faul, F. Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191.
- Fedes, A. R., Noack, P. & Ruland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80(2), 377–390.

- Fisher, B. & Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. In E. K. Abel & M. K. Nelson (Hrsg.), *Circles of care. Work and identity in women's lives* (S. 35–62). Albany: State University of New York Press.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foertsch, D. (2017). Supervision von interkulturellen Teams in der Flüchtlingsarbeit. In B. T. Koch (Hrsg.), *Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext* (S. 140–155). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and preliminary validation of the Frankfurt acculturation scale for children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 323–334.
- Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R. & Bongard, S. (2013). Immigrant youth in Germany. Psychological and sociocultural adaptation. *European Psychologist*, 18(3), 158–168.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & An. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 437–455). München: Juventa.
- Fritz, H. (2010). Supervision – Hilfestellung für Profis. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlage und berufliches Handeln* (S. 189–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gäbel, U., Ruf, M., Schauer, M., Odenwald, M & Neuner, F. (2006). Prävalenz für Posttraumatische Belastungsstörungen (PTSD) und Möglichkeiten der Ermittlung in der Asylverfahrenspraxis. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(1), 12–20.
- Geißler-Piltz, B. (2015). Mehr Supervision wagen. In E. Bittenbinder, S. Schriefers & J. Baron (Hrsg.), *Grenzbereiche der Supervision – Verwaltung in Bewegung* (S. 110–129). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Gaitanides, S. (1995). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In K. Barwig & W. Hinz-Rommel (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste* (S. 65–81). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Gaitanides, S. (2011a). Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In V. Fischer & M. Springer (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien* (S. 323–333). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Gaitanides, S. (2011b). Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. In T. Kunz & R. Puhl (Hrsg.), *Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft* (S. 204–215). Weinheim: Juventa Verlag.
- Gerarts, K. & Andersen, S. (2016). Was uns geflüchtete Kinder in Deutschland berichten. Eindrücke aus einer qualitativen Studie. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 61(3), 83–87.

- Gerecht, M. (2010). *Schul- und Unterrichtsqualität und ihre Wirkungen. Eine Sekundär-analyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen*. Münster: Waxmann.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsfor-schung* (S. 51–67). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gifford, S., Correa-Velez, I. & Sampson, R. (2009). *Good starts for recently arrived youth with refugee backgrounds: promoting wellbeing in the first three years of set-tlement in Melbourne, Australia*. Melbourne: Le Trobe University.
- Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 69–89.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes* (2. Auflage). Weinheim: Juventa Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2008). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (3. Auflage). New Brunswick: Aldine Transaction.
- Griesbeck, M. (2007). Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und die Integra-tionsaufgabe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 60(3), 273–281.
- Groß, T. (2006). Integration durch Sprache – der deutsche Kompromiss. In U. Davy & A. Weber (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz* (S. 87–101). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2018). Migration und sprachliche Bildung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Legyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkul-turelle Pädagogik* (S. 67–72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Hand-buch Pädagogische Anthropologie* (S. 65–75). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Göhlich, M. & Iseler, K. (2012). Gender Mainstreaming und Interkulturelle Öffnung. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(1), 61–83.
- Hafeneger, B. (2011). Jugendbildung als Beruf. In B. Hafeneger (Hrsg.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure* (S. 119–135). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Han, P. (2010). *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Kon-sequenzen, Perspektiven* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Han-Broich, M. (2012). *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engage-ments in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaf-ten.
- Handschuck, S. & Schröer, H. (2002). Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Or-ganisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. *neue praxis*, 32(2), 511–521.
- Handschuck, S. & Schröer, H. (2012). *Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theo-retische Grundlage und 50 Aktivitäten zur Umsetzung*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

- Hanke, K., van Egmond, M.; Rohmann, A. & Boehnke, K. (2017). Intercultural relation in Germany. In J. W. Berry (Hrsg.), *Mutual intercultural relation* (S. 145–166). Cambridge: University Press.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5), 929–964.
- Haug, S. (2006). Interethnische Freundschaften, interethnische Partnerschaften und soziale Integration. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 76–91.
- Hayes, A. W. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Herwartz-Emden, L. (2015). Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft. In K. Hurlmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage) (S. 587–605). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hesse, H.-G. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie, Konzepte und Methoden* (S. 47–61). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2017). *Step-by-Step. Abschlussbericht über das Pilotprojekt Step-by-Step zur Betreuung von traumatisierten Flüchtlingen in der Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ in Darmstadt*. Verfügbar unter https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/broschuere_step-by-step_screen.pdf (letzter Zugriff: 02.05.2018).
- Hillesheim, S. (2009). *Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 13. Verfügbar unter <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/3714> (letzter Zugriff: 02.05.2018).
- Holzapfel, R. (1999). Kinder aus asylsuchenden und Flüchtlingsfamilien: Lebenssituation und Sozialisation. Unter Berücksichtigung der Lage unbegleiteter minderjähriger Kinderflüchtlinge. In Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Material zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 2*. Verlag Deutsches Jugendinstitut (S. 53–233). Opladen: Leske + Budrich.
- Hopf, Ch. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97–115.
- Hopf, Ch. (2009). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 589–600). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Howes, C. & Shivers, E. M. (2006). New-child-caregiver attachment relationships: entering childcare when the caregiver is and is not an ethnic match. *Social Development*, 15(4), 576–590.
- Hupka, S., Karatas, M. & Reinders, H. (2001). Soziale Identität und personenbezogene Zukunftsperspektiven bei türkischen Jugendlichen. In J. Mansel, W. Schweins & M. Ulbrich-Herrmann (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven Jugendlicher* (S. 256–264). Weinheim: Juventa.

- Ilg, W., Heinzmann, G. & Cares, M. (2014) (Hrsg.). *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*. Stuttgart: buch+musik ejw-service gmbh.
- Institut für Soziale Infrastruktur (2012). *Zugang jugendlicher Asylsuchender zur formalen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen*. Verfügbar unter <http://isis-sozialforschung.de/docs/BildungszugängefürAsylsuchende.pdf> (letzter Zugriff: 26.06.2018).
- Iranee, N. & Andresen, S. (2016). (Sichere) Räume für Kinder in Flüchtlingsheimen schaffen. Eindrücke aus einem Praxisprojekt mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 61(4), 134–137.
- Iseler, K. (2012). Evaluation von Interkultureller Öffnung in Einrichtungen der kommunalen Kulturarbeit. In M. Göhlich, M. W. Weber, H. Öztürk & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kulturelle Differenz* (S. 173–181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jagus, B. (2014). Interkulturelle Öffnung der Jugendverbände. In M. Oechler & H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit* (S. 195–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität Pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Johansson, S. (2014). Empirie, Forschungsstand und Forschungsbedarf zu begleiteten Flüchtlingskindern in Deutschland. *DJI Top Thema Januar 2014: Traumziel Deutschland: Kinder auf der Flucht*. Verfügbar unter: www.dji.de/index.php?id=43324 (letzter Zugriff: 26.06.2018).
- Johansson, S. & Schiefer, D. (2016). Die Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland – Überblick über ein (bisheriges) Randgebiet der Migrationsforschung. In A. Scherr & G. Yüksel (Hrsg.), *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit* (S. 73–85). Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2015). Stressbelastung und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Gesundheitswesen*, 77(6), 418–428.
- Jurt, L. & Roulin, C. (2016). Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden: Die Wahrnehmung von Care-Arbeit aus Sicht der Klientinnen und Klienten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 99–111.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kearney, M. W. (2017). Cross-lagged panel analysis. In M. Allen (Hrsg.). *The sage encyclopaedia of communication research methods* (Band 1) (S. 312–314). Los Angeles: SAGE reference.

- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch. (2009). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 299–309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheit im Bildungserfolg. In C. Diehl, Ch. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kenny, D.A. (1975). Cross-lagged panel correlation: a test for spuriousness. *Psychological Bulletin*, 82(6), 887–903.
- Kenny, D.A. (2018). *Mediation*. Verfügbar unter <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm> (letzter Zugriff 08.11.2018).
- Kinast, E.-U. (2010). *Evaluation interkultureller Trainings* (2. Auflage). Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2012). *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Kleist, O. (2017). Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 27–31.
- Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K. & Bahlke, S. (2012). *Inklusion und Integration. Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Klieme, E., Steinert, B. & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 231–255). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Klingelhöfer, S. & Rieker, P. (2003). *Junge Flüchtlinge in Deutschland. Expertise zu vorliegenden Informationen, zum Forschungsstand und zum Forschungsbedarf*. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/188_2138.pdf (letzter Zugriff: 06.03.2019).
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kopp, J. & Lois, D. (2014). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Korntheuer, A. & Anderson, P. (2014). Zwischen Inklusion und Exklusion – die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge. *Migration und Soziale Arbeit*, 36(4), 320–327.
- Kowal, S. & O’Connell, D. (2009). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krauß, E.J. (2012). Supervision für soziale Berufe. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 719–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühl, W. & Pastäniger-Behnken, C. (1999). Supervision in Thüringen (2) – eine erste Evaluation im Bereich der Sozialen Arbeit. In W. Kühl & Schindewolf, R. (Hrsg.), *Supervision und das Ende der Wende* (S. 161–186). Opladen: Leske + Budrich.
- Landis, T.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Lanfranchi, A. (2001). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseletern und Schule. In S. Rüegg (Hrsg.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (S. 23–33). Bern: Verlag Paul Haupt.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 515–526). München: Juventa Verlag.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslage*. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf (letzter Zugriff: 29.01.2019).
- Lee, E.S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57.
- Leenen, W.R. (2007). Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 773–784). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Leenen, W.R., Groß, A. & Grosch, H. (2013). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Auflage) (S. 105–126). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lemke, V. (2009). Sprachförderung im Spannungsfeld von Sprachbad und Sprachtraining. In R. Tracy & V. Lemke (Hrsg.), *Sprache macht stark* (S. 78–85). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). Signifikanztest bei Korrelationen. Verfügbar unter <https://www.psychometrica.de/korrelation.html> (letzter Zugriff: 29.11.2019).
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152–168.

- Little, R.J.A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202.
- Luckmann, T. (1998). Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung. In T. Luckmann (Hrsg.), *Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen* (S. 19–64). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- Luyten, H. & Snijders, T.B. (1996). School effects and teachers effects in dutch elementary education. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 1–24.
- Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2014). „Bewegte Sprache“ im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. In *Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, 1, 34–47.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Mayrhofer, H. (2012). *Niederschwelligkeit in der sozialen Arbeit. Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- McMichael, C., Gifford, S.M. & Correa-Velez, I. (2011). Negotiating family, navigating resettlement: family connectedness amongst resettled youth refugee backgrounds living in Melbourne, Australia. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 179–195.
- McQueen, A., Getz, J.G. & Bray, J.H. (2003). Acculturation, substance use, and deviant behavior: Examining separation and family conflict as mediators. *Child Development*, 74(6), 1737–1750.
- Meier, H., Riedl, L. & Kukuk, M. (2016). Soziologische Herausforderungen durch Migration, Inklusion und Integration im Sport. In H. Meier, L. Riedl, & M. Kukuk (Hrsg.), *Migration, Inklusion und Integration. Soziologische Beobachtungen des Sports* (S. 1–14). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mels, C., Derluyn, I. & Broekaert, E. (2008). Social support in unaccompanied asylum-seeking boys: a case study. *Child: care, health and development*, 34(6), 757–762.
- Merkens, H. (1990). Organisationsveränderung und Unternehmenskultur. In H. Merckens, F. Schmidt & W. Dürr (Hrsg.), *Strategie, Unternehmenskultur und Organisationsentwicklung. Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 51–72). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherrein Schneider GmbH.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2009). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 286–299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

- Metzner, F., Zimmer, I., Wolkwitz, P., Wlodarczyk, O., Wichmann, M. & Pawils, S. (2018). Soziale Unterstützung bei unbegleitet und begleitet geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Ankunft in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung in ›Willkommensklassen‹ an Hamburger Berufsschulen. *Z'Flucht Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 2(1), 3–31.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendung* (3., grundlegend überarbeitete Auflage) (S. 35–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mies-van Engelshoven, B. (2011). „Sich für ein gutes Ziel engagieren“ Freiwilliges Engagement für junge Flüchtlinge und von jungen Flüchtlingen ohne sicheren Aufenthaltsstatus. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 24(2), 68–73.
- Mikl-Horke, G. (2001). *Soziologie. Historische Kontexte und soziologische Theorie-Entwürfe* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Müller, B. (2011). Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger“ Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busser, G. Ehler & S. Müller (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit* (S. 144–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, J. (2013). *Drogenabhängigkeit und Soziale Arbeit. Nutzen und Nutzungsprozesse niedrigschwelliger, akzeptanzorientierter Drogenhilfeangebote*. Hamburg: disserta Verlag.
- Mummendey, H.D. (2002). Selbstdarstellungstheorie. In D. Frey & M. Irlé (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band 3: Motivation, Selbst- und Informationsverarbeitstheorien* (S. 212–253). Bern: Huber.
- Mummendey, H.D. & Bolten, H.-G. (1993). Die Impression-Management-Theorie. In D. Frey & M. Irlé (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 57–77). Bern: Huber.
- Münchmeier, R. (1992). *Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(2), 371–384.
- Nachtigall, Ch., Kroehne, U., Funke, F. & Steyer, R. (2003). (Why) Should we use SEM? Pros and cons of Structural Equation Modelling. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 1–22.
- Nauck, B. (2002). Dreißig Jahre Migrantenfamilie in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland* (S. 315–339). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

- Naumann, J., Artel, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2009). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Scheininger & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Neugebauer, M. & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), 259–283.
- Neuenschwander, M. O., Bamler, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nezlek, J. B., Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. Vorteile und Möglichkeiten der Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. *Psychologische Rundschau*, 57(4), 213–223.
- Nick, P. (2005). *Kinder- und Jugendliche mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit und/oder familiärem Migrationshintergrund in der Jugendverbandsarbeit in Deutschland – Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand*. Verfügbar unter https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/download/Nick_Jugendliche_mit_nichtdeutscher_Staatsangehoerigkeit_Migrationshintergrund_in_Jugendverbandsarbeit.pdf (letzter Zugriff: 17.09.2019).
- Noske, B. (2015). *Die Zukunft im Blick. Die Notwendigkeit, für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge Perspektiven zu schaffen*. Verfügbar unter https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2017/12/die_zukunft_im_blick_2015.pdf (letzter Zugriff: 01.02.2019).
- Otyakmaz, B. Ö. & Westphal, M. (2018). Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie mit Migrationshintergrund. In Ch. Thon, M. Menz, M. Mai, L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheit zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 169–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Oyserman, D. (2008). Racial-ethnic self-schemas: Multidimensional identity-based motivation. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1186–1198.
- Padilla, A. M. & Perez, W. (2003). Acculturation, social identity, and social cognition: A new perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(1), 35–55.
- Parsons, T. (1964). *The social system*. New York: Free Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Auflage). California: Sage Publications, Inc.
- Peatsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 315–347.
- Pelz, D. C. & Andrews, F. M. (1964). Detecting causal priorities in panel study data. *American Sociological Review*, 29(6), 836–848.

- Peucker, Ch. (2014). *Kinder, Jugendliche und Familien mit einem Fluchthintergrund – Ausgangslage und Potenziale der Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter <https://www.dji.de/themen/dji-top-themen/dji-top-thema-januar-2014/christian-peucker.html> (letzter Zugriff: 12.06.2018).
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Hrsg.), *Reducing prejudice and discrimination* (S. 93–114). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Pfafferott, I. & Brown, R. (2006). Acculturation preferences of majority and minority adolescents in Germany in the context of society and family. *International Journal of Intercultural relation*, 30(6), 703–717.
- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts. The case of turkish families in Germany and turkish and moroccan families in the Netherlands. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(2), 186–201.
- Pizzolati, M. & Sterchele, D. (2016). Mixed-sex in sport for development: a pragmatic and symbolic device. The case of touch rugby for forced migrant in Rome. *Sport in society*, 19(8–9), 1267–1288.
- Popp, F. (2004). Anmerkungen zur “Interkulturellen Kompetenz”. Eine interdisziplinäre Schlüsselqualifikation für Interkulturelle Pädagogik und Bildung, soziale und kulturelle Arbeit sowie für Interkulturelle Kommunikation. In B. Jehle, B. Kammerer & H. Unbehaun (Hrsg.), *Migration – Integration – Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (S. 47–80). Nürnberg: emwe-Verlag.
- Portes, A. & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*, 21(1), 219–246.
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 28(1), 149–152.
- Reinders, H. (2004). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 121–145.
- Reinders, H. (2006a). Interethnische Beziehung im Lebenslauf. Einführung in den Schwerpunkt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 7–20.
- Reinders, H. (2006b). Kausalanalyse in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 569–587.
- Reinders, H. (2006c). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit: Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.
- Reinders, H. (2015). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Struktur und Methoden* (2. Auflage) (S. 57–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Reinders, H. (2016a). *Der bayerische Jugendfußball im Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklung. Ergebnisse der BFV-Studie 2015*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 34. Würzburg: Universität Würzburg.
- Reinders, H. (2016b). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Oldenbourg: De Gruyter.
- Reinders, H. & Ditton, H. (2015). Überblick Forschungsmethoden. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2. Auflage) (S. 49–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. & Ehmann, T. (2018). *Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg-Stiftung 88. Stuttgart: Baden-Württemberg-Stiftung.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(4), 429–452.
- Reinders, H., Gresser, A. & Schnurr, S. (2010). Interethnische Freundschaften bei Kindern. In E. Hammes-DiBernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kinder brauchen Kinder: Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft* (S. 112–122). Berlin und Weimar: Verlag das netz.
- Reinders, H., Hupka, S., Karatas, M., Schneewind, J. & Alizadeh, F. (2000). *Individualisation und soziale Identität – Kontextsensitive Akkulturation türkischer Jugendlicher in Berlin. Zwischenbericht an die Volkswagen-Stiftung*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Reinders, H. & Mangold, T. (2005). *Skalendokumentation der Erhebungswelle 2004. DFG-Projekt „Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken“*. Arbeitsbericht Nr. 4. Mannheim: Universität Mannheim.
- Reinders, H., Schnurr, S. & Gresser, A. (2012). Interethnische Kontakte und Freundschaften bei Erstklässlern. Schulische und individuelle Entstehungsbedingungen. *Grundschulforschung*, 5(1), 47–62.
- Reinders, H. & Varadi, E. (2009). Interethnische Freundschaften, Akkulturationsorientierungen und Autonomieentwicklung bei Jugendlichen türkischer und italienischer Herkunft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 123–136.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Oldenbourg: De Gruyter.
- Richter, K., Lehfeld, H., Niklewski, G. (2015). Warten auf Asyl: Psychiatrische Diagnosen in der zentralen Aufnahmeeinrichtung in Bayern. *Das Gesundheitswesen*, 77(11), 834–838.
- Riedel, B. & Lüders, K. (2016). Flüchtlingskinder in der Kita – Zugänge gestalten, Kooperationen stützen! *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 61(4), 138–142.
- Rieger, U. (2010). Kinder auf der Flucht. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*. (S. 21–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ruf-Leuschner, M., Roth, M. & Schauer, M. (2014). Traumatisierte Mütter – traumatisierte Kinder? Eine Untersuchung des transgenerationalen Zusammenhangs von Gewalterfahrungen und Traumafolgestörungen in Flüchtlingsfamilien. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 43(1), 1–16.
- Sacher, W. (2006). Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. *Bildung und Erziehung*, 59(3), 303–322.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständige überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2015). Elternarbeit. Interkulturelle Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, In: A. Holzbrenne & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 164–178). Weinheim: Beltz Verlag.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012). *Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus*. Unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Elternarbeit_Kurzinformation_Final.pdf (04.06.2019).
- Schäfer, C. (2010). *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Schäfers, B. (2016). *Sozialgeschichte der Soziologie. Die Entwicklung der soziologischen Theorie seit der Doppelrevolution*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 269–310.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheible, J.A. & Rother, N. (2017). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Working Paper 72*. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 02.05.2018).
- Schibli, S. & Supersaxo, K. (2009). *Einführung in die Supervision*. Bern: Haupt Verlag.
- Schirilla, N. (2016). *Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmitz, B. (2000). Auf der Suche nach dem verlorenen Individuum: Vier Theoreme zur Aggregation von Prozessen. *Psychologische Rundschau*, 51(2), 83–92.
- Schmitz, B. & Perels, F. (2006). Potentiale der Zeitreihenanalyse in der pädagogischen Psychologie. In A. Ittel & H. Merckens (Hrsg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 45–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, P.G. (1994). Acculturation and adaptation processes among immigrants in Germany. In A.-M. Bouvy, van de Vijver, F.J.R., Boski, P. & Schmitz, P. (Hrsg.), *Journeys into cross-cultural psychology* (S. 142–157). Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.

- Schmitz, P.G. & Berry, J.W. (2011). Structure of acculturation attitudes and their relationships with personality and psychological adaptation: A study with immigrant and national samples in Germany. In F. Deutsch, M. Boehnke, U. Kühnen & K. Boehnke (Hrsg.), *Rendering borders obsolete: Cross-cultural and cultural psychology as an interdisciplinary, multi-method endeavor: Proceeding from the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Verfügbar unter https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=iaccp_papers (letzter Zugriff: 18.03.2019).
- Schönpflug, U. (1997). Acculturation: adaptation or development? *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 52–54.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Analyseverfahren. In W. Hussy, M. Schreier, G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage) (S. 245–275). Berlin: Springer-Verlag.
- Schroeder, Ch. (2007). Integration und Sprache. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 22–23/2007, 6–12.
- Schröer, H. (2005). Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Hilfen zur Erziehung. *Forum Erziehungshilfen*, 11(1), 14–19.
- Schröer, H. (2007). *Interkulturelle Öffnung. Statement für den Workshop des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Chancengleichheit in Betrieben und Verwaltungen – Empirische Befunde und strategische Optionen“*. Verfügbar unter <http://docplayer.org/19515472-Interkulturelle-oeffnung.html> (letzter Zugriff: 15.06.2018).
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Schwarz, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Sciarra, D. T. & Ponterotto, J. G. (1991). Counseling the Hispanic bilingual family: challenges to the therapeutic process. *Psychotherapy*, 28(3), 473–479.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4. Auflage). Newbury Park: SAGE Publications.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151–161.
- Seckinger, M. (2008). Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe. *Supervision*, 2/2008, 43–47.
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, Ch. & Gadow, T. (2009). *DJI – Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen*. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_11664_Jugendverbandserhebung2009.pdf (letzter Zugriff: 17.09.2019).

- Seiberth, K., Thiel, A. & Hanke, L. (2018). Flüchtlinge als neue Zielgruppe des organisierten Sports. Eine Pilot-Studie zur Entwicklung von Integrationsprojekten für Geflüchtete in Sportvereinen. *Z'Flucht Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 2(2), 262–291.
- Selig, J. P. & Little, T. D. (2012). Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal Data. In B. Laursen, T. D. Little & N. A. Card (Hrsg.), *Handbook of developmental research methods* (S. 265–278). New York: The Guilford Press.
- Sozialgesetzbuch (SGB) (2011). *Sozialgesetzbuch – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe* (40. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015). *25 Jahre Deutsche Einheit*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Publicationen/Downloads/25-jahre-deutsche-einheit-0007028159004.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 05.05.2020).
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Strohmeier, D. & Schmitt-Rodermund, E. (2008). Immigrant youth in European countries: The manifold challenges of adaptation. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 129–137.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Täubig, V. (2012). Jugendarbeit. In M. Stürzer, V. Täubig, M. Uchronski & K. Bruhns (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick* (S. 133–167). Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Jugend-Migrationsreport.pdf (letzter Zugriff: 12.02.2019).
- Teske, R. H. C. & Nelson, B. H. (1974). Acculturation and assimilation: a clarification. *American ethnologist*, 1(2), 351–367.
- The Social Science Research Council (1954). Acculturation: an exploratory formulation. *American Anthropologist*, 56(6), 973–1000.
- Theunissen, G. (2012). *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Thiel, H.-U. (1994). *Fortbildung von Leitungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Thielen, M. (2009). Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 10(1), Art. 39.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 41–49.

- Tiefel, S. (2002). Die formale und die deskriptive Interviewanalyse und ihre Potenziale für die vergleichende Kodierung offener und teilstandardisierter Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(2), 235–364.
- Toprak, A. & Weitzel, G. (2017). *Deutschland das Einwanderungsland. Wie die Integration junger Geflüchteter gelingen kann*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tracy, R. (2009). Szenarien des Spracherwerbs. In R. Tracy & V. Lemke (Hrsg.), *Sprache macht stark* (S. 24–38). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2009). Einleitung. In R. Tracy & V. Lemke (Hrsg.), *Sprache macht stark* (S. 12–21). Berlin & Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Einführungskurs Soziologie Band 3* (7., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Triandis, H. C. (1997). Where is culture in the acculturation model? *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 55–57.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2016). *UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right?* Verfügbar unter <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html> (letzter Zugriff: 06.06.2018).
- United Nations High Commissioner for Refugees (2017). *Global trends. Forced displacement in 2017*. Verfügbar unter <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html> (letzter Zugriff: 12.03.2019).
- United Nations High Commissioner for Refugees, United Nations International Children's Emergency Fund & Internationale Organisation für Migration (2017). *Refugee and migrant children in Europe. Accompanied, unaccompanied and separated. Mid year overview of trends January – June 2017*. Verfügbar unter <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/60348> (letzter Zugriff: 21.03.2019).
- Van Dick, R. & Wagner, U. (1997). Einstellung zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28(1), 83–92.
- Verbrugge, L. M. (1977). The structure of adult friendship choices. *Social Forces*, 56(2), 576–597.
- Ward, C. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural trainings and interventions. In D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (3. Auflage) (S. 185–216). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Weiss, K., Enderlein, O. & Rieker, P. (2001). *Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Welsch, Ch. (2010). *Organisationale Trägheit und ihre Wirkung auf die strategische Früherkennung von Unternehmenskrisen*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hußmann et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext> (letzter Zugriff: 04.05.2018).

- Werling, U. H. (2018). Supervision und Kollegiale Fachberatung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 633–654). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Westphal, M. (2009). Interkulturelle Kompetenz als Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 89–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Woywode, M. & Beck, N. (2019). Evolutionstheoretische Ansätze in der Organisationslehre – Die Population Ecology-Theorie. In A. Kieser & Ebers, M. (Hrsg.) *Organisationstheorien* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 258–299). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Yağmur, K. & Vijver, F. J. R. van der (2012). Acculturation and language orientations of turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(7), 1110–1130.
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel? *Research in the schools*, 13(1), 41–47.
- Young, R. (1988). Is population ecology a useful paradigm for the study of organizations? *American journal of sociology*, 49(1), 1–24.
- Zagefka, H. & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32(2), 171–188.
- Zick, A., Wagner, U., Dick, R. van & Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. *Journal of Social Issues*, 57(3), 541–557.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl der Asylantragsstellenden von 1995 bis 2018 (BAMF, 2018a, S. 3)	14
Abbildung 2: In Anlehnung an Push- und Pull-Faktoren nach Braun und Topan (1998) (Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 4)	16
Abbildung 3: Akkulturationsstrategien (Berry, 1997, S. 10)	20
Abbildung 4: Theoretisches Modell zum Zusammenhang von Gelingensbedingungen und Integration (eigene Darstellung)	56
Abbildung 5: Institutioneller Kontext der Organisation	64
Abbildung 6: Zielgruppen der Projekte	68
Abbildung 7: Ziele mit höchster Zustimmung.	69
Abbildung 8: Zielerreichung der Ziele mit höchster Zustimmung	69
Abbildung 9: Empirisch-überprüfbares Modell (eigene Darstellung).	71
Abbildung 10: Schematische Darstellung des Cross-lagged-panel-Designs (in Anlehnung an Reinders, 2006b, S. 572)	75
Abbildung 11: Effekt Förderung der Sprachpraxis (geparcelt) – lineares Regressionsmodell 1.	115
Abbildung 12: Integrationseffekt (geparcelt) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 2.	116
Abbildung 13: Integrationseffekt (geparcelt) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 3.	116
Abbildung 14: Förderung der Sprachpraxis und Integration (geparcelt) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 1	117
Abbildung 15: Förderung der Sprachpraxis und Integration (geparcelt) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 2	118
Abbildung 16: Effekt Beziehungsarbeit (MZP 2/4 und 6) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 4	120
Abbildung 17: Effekt Beziehungsarbeit (MZP 2/4 und 6) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 5.	120
Abbildung 18: Integrationseffekt (MZP 2/4 und 6) – lineares Regressionsmodell 6.	121
Abbildung 19: Beziehungsarbeit und Integration (MZP 2/4 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 3	122
Abbildung 20: Beziehungsarbeit und Integration (MZP 2/4 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 4	122
Abbildung 21: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 3 und 4) – lineares Regressionsmodell 7.	124

Abbildung 22: Integrationseffekt (MZP 3 und 4) – lineares Regressionsmodell 8	124
Abbildung 23: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 3 und 4) – Kreuz-Pfad-Modell 5	125
Abbildung 24: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 3 und 6) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 9	125
Abbildung 25: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 3 und 6) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 10	126
Abbildung 26: Integrationseffekt (MZP 3 und 6) – lineares Regressionsmodell 11	126
Abbildung 27: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 3 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 6	127
Abbildung 28: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 3 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 7	127
Abbildung 29: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 4 und 6) ohne Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 12	128
Abbildung 30: Effekt Interethnischer Kontakt (MZP 4 und 6) mit Kontrollvariablen – lineares Regressionsmodell 13	129
Abbildung 31: Integrationseffekt (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 14	129
Abbildung 32: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 4 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 8	130
Abbildung 33: Interethnischer Kontakt und Integration (MZP 4 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 9	130
Abbildung 34: Effekt Interkulturelle Öffnung der Institution ohne Kontrollvariablen (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 15	132
Abbildung 35: Effekt Interkulturelle Öffnung der Institution mit Kontrollvariablen (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 16	133
Abbildung 36: Integrationseffekt (MZP 4 und 6) – lineares Regressionsmodell 17	133
Abbildung 37: Interkulturelle Öffnung der Institution und Integration (MZP 4 und 6) ohne Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 10	134
Abbildung 38: Interkulturelle Öffnung der Institution und Integration (MZP 4 und 6) mit Kontrollvariablen – Kreuz-Pfad-Modell 11	134
Abbildung 39: Erweiterung des theoretischen Modells (eigene Darstellung)	139
Abbildung 40: Typologie der qualitativen Längsschnittstudie (eigene Darstellung)	155
Abbildung 41: Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse des zweiten Erkenntnisinteresses.	170

Abbildung 42: Prozentualer Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland 2013 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2015, S. 25)	175
Abbildung 43: Institutionelle Trägheit nach Welsch in Anlehnung an Hannan und Freeman (Welsch, 2010, S. 76)	179
Abbildung 44: Zusammenhang von vier individuellen Verläufen (unten) und dem aggregierten Verlauf (oben) angepasst an Institutionen (Schmitz, 2000, S. 84)	180
Abbildung 45: Vollständige Erweiterung des theoretischen Modells (eigene Darstellung)	185

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung des Evaluationsdesigns nach Erhebungsmethode und Messzeitpunkten	59
Tabelle 2: Quantitatives Untersuchungsdesign	61
Tabelle 3: Personelle Ressourcen; Grundlage: Online-Fragebogen	66
Tabelle 4: Personelle Ressourcen: Personen mit Migrationshintergrund; Grundlage: Praxistagebuch	66
Tabelle 5: Finanzielle Ressourcen getrennt nach Förderbetrag der Stiftung Kinderland und Heidehof Stiftung sowie dem Eigenanteil der Organisation; Grundlage: Online-Fragebogen	67
Tabelle 6: Drittmittelakquise; Grundlage: Online-Fragebogen	67
Tabelle 7: Anzahl der erreichten Personen insgesamt sowie der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge; Grundlage: Online-Fragebogen	68
Tabelle 8: Übersicht über die verwendeten Konstrukte	78
Tabelle 9: Übersicht über die Verwendung der Konstrukte im Längsschnitt (MZP = Messzeitpunkt; PT = Praxistagebuch).	80
Tabelle 10: Operationalisierung des Konstrukts Integration.	81
Tabelle 11: Autokorrelation des Konstrukts Integration, Pearson Produkt-Moment	82
Tabelle 12: Operationalisierung des geparcelten Konstrukts Integration	82
Tabelle 13: Skalendokumentation des geparcelten Konstrukts Integration	83
Tabelle 14: Autokorrelation des geparcelten Konstrukts Integration, Pearson Produkt-Moment	83
Tabelle 15: Operationalisierung des Konstrukts Förderung der Sprachpraxis.	84
Tabelle 16: Autokorrelation des Konstrukts Förderung der Sprachpraxis, Pearson Produkt-Moment	84
Tabelle 17: Operationalisierung des geparcelten Konstrukts Förderung der Sprachpraxis	85
Tabelle 18: Skalendokumentation des geparcelten Konstrukts Förderung der Sprachpraxis	85
Tabelle 19: Autokorrelation des geparcelten Konstrukts Förderung der Sprachpraxis, Pearson Produkt-Moment	86
Tabelle 20: Operationalisierung des Konstrukts Elternarbeit	86
Tabelle 21: Autokorrelation des Konstrukts Elternarbeit, Pearson Produkt-Moment	87
Tabelle 22: Operationalisierung des geparcelten Konstrukts Elternarbeit.	87
Tabelle 23: Skalendokumentation des geparcelten Konstrukts Elternarbeit.	88

Tabelle 24: Autokorrelation des geparcelten Konstrukts Elternarbeit, Pearson Produkt-Moment	88
Tabelle 25: Operationalisierung des Konstrukts Beziehungsarbeit	89
Tabelle 26: Autokorrelation des Konstrukts Beziehungsarbeit, Pearson Produkt-Moment	89
Tabelle 27: Operationalisierung des Konstrukts Interkulturelle Öffnung des Angebotes.	90
Tabelle 28: Operationalisierung des Konstrukts Interethnischer Kontakt	90
Tabelle 29: Autokorrelation des Konstrukts Interethnischer Kontakt, Pearson Produkt-Moment	91
Tabelle 30: Operationalisierung des Konstrukts Supervision	92
Tabelle 31: Autokorrelation des Konstrukts Supervision, Kendalls Tau.	92
Tabelle 32: Operationalisierung des Konstrukts Schulungen zur interkulturellen Kompetenz	92
Tabelle 33: Autokorrelation des Konstrukts Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, Kendalls Tau	92
Tabelle 34: Operationalisierung des Konstrukts Interkulturelle Öffnung der Institution.	93
Tabelle 35: Autokorrelation des Konstrukts Interkulturelle Öffnung der Institution, Pearson Produkt-Moment	93
Tabelle 36: Operationalisierung des Konstrukts Niedrigschwelliger Zugang.	94
Tabelle 37: Operationalisierung des Konstrukts Erfahrung in der Migrationsarbeit	95
Tabelle 38: Autokorrelation des Konstrukts Erfahrung in der Migrationsarbeit, Pearson Produkt-Moment	95
Tabelle 39: Finanzielle Ressourcen Online-Fragebogen (MZP 1 und 7)	95
Tabelle 40: Personelle Ressourcen Haupt- und Ehrenamtliche Online-Fragebogen (MZP 1 und 7).	96
Tabelle 41: Personelle Ressourcen Honorarkräfte Online-Fragebogen (MZP 7).	96
Tabelle 42: Vollzeitstellen innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)	96
Tabelle 43: Ehrenamtliche innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)	97
Tabelle 44: Honorarkräfte innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)	97
Tabelle 45: Personen insgesamt innerhalb des Projektes Praxistagebuch (MZP 2 und 6)	97
Tabelle 46: Bivariate Korrelation Förderung der Sprachpraxis und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	98
Tabelle 47: Bivariate Korrelation Elternarbeit und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	99

Tabelle 48: Bivariate Korrelation Beziehungsarbeit und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	101
Tabelle 49: Bivariate Korrelation Interethnischer Kontakt und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	102
Tabelle 50: Bivariate Korrelation Supervision und Kontrollvariablen, Kendalls Tau (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch)	103
Tabelle 51: Bivariate Korrelation Schulungen zur interkulturellen Kompetenz und Kontrollvariablen, Kendalls Tau (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	105
Tabelle 52: Bivariate Korrelation Interkulturelle Öffnung der Institution und Kontrollvariablen, Pearsons Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	106
Tabelle 53: Bivariate Korrelation Beobachtetes Integrationsbestreben geparcelt und Kontrollvariablen, Pearsons Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	107
Tabelle 54: Bivariate Korrelation Beobachtetes Integrationsbestreben und Kontrollvariablen, Pearson Produkt-Moment (MZP = Messzeitpunkt, PT = Praxistagebuch).	109
Tabelle 55: Übersicht der Regressions- und Kreuz-Pfad-Modelle (geparcelte Konstrukte).	111
Tabelle 56: Übersicht der Regressions- und Kreuz-Pfad-Modelle	112
Tabelle 57: Bivariate Korrelation Förderung der Sprachpraxis und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment	115
Tabelle 58: Bivariate Korrelation Elternarbeit und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment	119
Tabelle 59: Bivariate Korrelation Beziehungsarbeit und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment	119
Tabelle 60: Bivariate Korrelation Interethnischer Kontakt und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment	123
Tabelle 61: Bivariate Korrelation Supervision und Beobachtetes Integrationsbestreben, Kendalls Tau	131
Tabelle 62: Bivariate Korrelation Schulungen zur interkulturellen Kompetenz und Beobachtetes Integrationsbestreben, Kendalls Tau	131
Tabelle 63: Bivariate Korrelation Interkulturelle Öffnung der Institution und Beobachtetes Integrationsbestreben, Pearson Produkt-Moment	132
Tabelle 64: Übersicht quantitativer Ergebnisse kategorisiert nach proximalen und distalen Faktoren	139
Tabelle 65: Qualitatives Untersuchungsdesign	143
Tabelle 66: Übersicht Dauer ExpertInneninterviews	148
Tabelle 67: Exemplarisches Kodiermanual	152

Tamara Ehmann

Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung

Eine Längsschnittstudie zur Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden

Wie kann pädagogische Integrationsförderung von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung gelingen? Ziel des Buches ist es, auf Basis einer quantitativen und qualitativen Längsschnittstudie Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung im Kontext außerschulischer Bildungsangebote zu identifizieren. Eine integrationsfördernde Wirkung wird für einzelne Gelingensbedingungen nachgewiesen und eine erste Typologie institutioneller Handlungslogiken aufgestellt.

Die Autorin: Dr. Tamara Ehmann, Wissenschaftliche Assistentin, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

ISBN 978-3-96665-032-8



9 783966 650328